Eduardo Galak

CONICET/UNLP-IdIHCS / UNIPE

Educar lo común.

Sentidos sobre el cuerpo en movimiento en la Ley n° 1420 de "Educación Común" (Argentina, 1884)

—

RESUMEN

La Ley de "Educación Común" de 1884, reconocida por su numeración como 1420, no solo signó las bases del sistema educativo argentino, sino que configuró profundos sentidos sobre la educación del cuerpo institucionalizada, inclusive hasta la actualidad. Se propone entonces una relectura a casi siglo y medio, que permita comprender el clima político-pedagógico de la la década de 1880 a partir de observar qué discursos sobre las ejercitaciones físicas circularon entre el Congreso Pedagógico de 1882 y la Ley, pero también entre el ideario de Herbert Spencer y las interpretaciones de Domingo Sarmiento. En este sentido emergen debates acerca de cómo construir el currículum de la naciente educación física, posicionamientos teóricos sobre el lugar de los juegos y las gimnasias, la vinculación con los recreos y los ejercicios físicos militares y su argumentación como eje de disciplinamiento para la transmisión de saberes científicos propios del higienismo. Se observa la sedimentación de un legado que signa a la educación del cuerpo en movimiento como complemento de la instrucción moral e intelectual, y que pone a la educación física como espacio curricular dedicado a la transmisión de saberes pragmáticos.

Palabras clave: Educación física, Ley de Educación Común n° 1420, Currículum, Herbert Spencer.

Pensar el sistema educativo argentino implica concebir que la Ley de Educación Común nº 1420 de 1884 es uno de sus puntos de partida. A 140 años de su legislación, se propone reflexionar acerca de los sentidos

Galak, E. (2024). Educar lo común. Sentidos sobre el cuerpo en movimiento en la Ley n° 1420 de "Educación Común" (Argentina, 1884). *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 4, 182-199

de un momento en el cual empiezan a construirse los fundamentos de una materia escolar cuyo objeto es transmitir conocimientos ligados a la instrucción de ejercitaciones físicas y de normas referidas a la higiene y al disciplinamiento. Estos fundamentos son efecto del ideario pedagógico de la "generación del ochenta", en tanto cuestiones básicas para la conformación de una *argentinidad*, de una ciudadanía con objetivos, símbolos e idioma comunes. Si bien la Educación Física no nace estrictamente de dicha Ley,[1] su importancia para la historia de los procesos de escolarización argentinos es trascendental, no sólo por lo que instaura, sino también porque los principios que establece signan al sistema educativo inclusive hasta la actualidad.

En este contexto fundacional, la educación de los cuerpos resultaba esencial para tales fines, respetando uno de los principales mandatos con que se había construido la idea de escolarización: a raíz del legado pedagógico de las ideas de Herbert Spencer, importadas y utilizadas por la iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento, la instrucción estatal debía corresponderse con la trilogía "educación intelectual, moral y física", lo que queda plasmado explícitamente en la Ley de "Educación Común", y cuyo efecto es la emergencia de una materia escolar específica encomendada a tales fines. Surge así la "educación física", una asignatura que compone el currículum escolar y que en sus comienzos reúne contenidos de diversa índole, cuyos sentidos resultan poco claros y menos aún explícitos. De este modo, bajo diversas denominaciones como "gimnástica", "educación física", "ejercicios físicos", "ejercicios militares", "calistenia" o "gimnasia militar", entre otras, nace un espacio curricular específicamente destinado a transmitir saberes ligados al cuerpo y al movimiento en concordancia con el ideario pedagógico de la época.

[1] Tal como se desarrolló en investigaciones pasadas (Galak, 2012), se distingue educación física con minúsculas de Educación Física con mayúsculas, entendiendo que la primera constituye una manera de nombrar acciones didácticas que conllevan una utilización manual o corporal –complemento de lo moral e intelectual según la concepción pedagógica integralista de la época–, en tanto que por la segunda expresión se comprenden aquellas prácticas concebidas como pedagógicas que sistemáticamente hayan sido institucionalizadas bajo la denominación "Educación Física", y ello solo se consigue con los procesos de su profesionalización en la larga primera década del siglo XX (Galak, 2019).

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ANTECEDENTES

¿Desde cuándo "educación física"? Esta pregunta general puede ser interpretada desde distintas aristas, que van desde un sentido laxo que incluye cualquier modo de educar el cuerpo hasta su restricción casi curricular que implica un profesional especializado enseñando cómo moverse. En el medio quedan un conjunto de significantes flotando: la enseñanza a un bebé de cómo caminar, la práctica escolar de la caligrafía, conocer los nutrientes de una comida, la corrección de la técnica de cómo patear mejor una pelota, aprender cómo no ahogarse. Todos estos ejemplos implican la educación del cuerpo, pero dejan abierta la discusión de si se trata de saberes de la educación física.

En el caso de Argentina esta pregunta está atravesada por la sanción de la Ley de Educación Común, corrientemente llamada por su numeración 1420, la cual establece una serie de lineamientos generales que enmarcan de ahí en más el sistema educativo estatal nacional. Firmada el 8 de julio de 1884 por el entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Eduardo Wilde, y por el Presidente de la República, Julio Argentino Roca, esta normativa expresa la convergencia de tres procesos contemporáneos: en primer lugar, los principales postulados que sostiene el proyecto político de la llamada "generación del ochenta" –en aquel entonces gobierno de las ideas y del país–, en segundo el desarrollo y articulación de instituciones estatales encargadas de la educación común de sus ciudadanos –que paralelamente se produce, con sus matices y particularidades pero con una fuerte impronta modernizadora, en todos los Estados-Nación emergentes–, y, por último, la puesta en práctica de las conclusiones resultantes de los debates que emergen en el Congreso Pedagógico de 1882, aunque no sin disputas.

La generación del ochenta, "liberal en sus formas institucionales y oligárquica en su funcionamiento efectivo" (Sarlo y Altamirano, 1997, p. 162), articula un conjunto de personajes cuyo ideario liberal, positivista y racionalista seguía una doctrina iluminista con mirada a Europa, en la que se destaca con fuerza de ley el lema "orden y progreso": orden que implicaba *status quo*, reproducción de una elite dirigente y control del Estado, y progreso que, como fundamento latente del positivismo que lo animaba, se mostraba patente en la búsqueda del desarrollo de los ideales de modernidad y capitalismo industrial. Precisamente respecto a lo económico, el proyecto se inscribió en la puesta en práctica y

consolidación de la división social del trabajo, fomentada por la creciente mano de obra inmigrante producto del doble proceso paralelo que caracterizó aquellos tiempos: por un lado, la Ley de Colonización de 1876, que promovió la radicación de extranjeros en el país y, por el otro, la denominada Conquista del Desierto, una masacre de perpetrada por el propio Estado que amplió las fronteras en detrimento de los pueblos originarios. Ambas instancias profundizaron el modelo económico liberal basado en la urbanización y en la posesión y explotación de la tierra (con sus grandes latifundistas). Esta nueva conformación social que implicaba la comunión de la "raza criolla" (crisol étnico-cultural primordialmente blanco y secundariamente negro y nativo) a partir de la masiva inmigración de la época, produjo la necesidad –o por lo menos así lo entendieron– de generar una cierta *argentinidad* que respondiera al interés de forjar soberanía y ciudadanía (Romero, 1975). En este contexto se inscriben los esfuerzos por el establecimiento de leyes laicas, la alfabetización de la población y la instauración de políticas educativas.

Ideales cuya bandera levantaban figuras destacadas de distintos ámbitos de la política, la economía, la estadística o la literatura. En cuanto a la educación, se destaca la política que propiciaba Domingo Faustino Sarmiento desde su cargo de Superintendente General de Escuelas, ejercido entre 1881 y 1882, de "preparar la revolución y los espíritus" (Sarmiento, 1968). Es decir, en el entramado de los ideales positivistas y la situación político-contextual del momento se produce el terreno en el cual se construye el sistema educativo estatal. Más aún, puede esgrimirse que esos postulados utilizaron como argumentos de esas propuestas principalmente los aportes teóricos de Herbert Spencer, quien a mediados del siglo XIX desarrolla su pensamiento aplicando las leyes evolutivas de la biología en estudios sociales, dividiendo la educación en intelectual, moral y física; postura desde la cual surgen las respuestas iniciales a las preguntas que plantea la naciente *educación física*.

Pueden sumarse como autores que definitivamente marcaron el pensamiento pedagógico de la época, las lecturas de August Comte y Horace Mann: el primero, por su aporte filosófico de pensar las sociedades y su funcionamiento como parte de la ciencia, contribución que repercute en una política educativa de corte científico-positivista; el segundo, pedagogo estadounidense reformista de dilatada amistad con Sarmiento, porque procuraba una educación popular que promueva, entre otras cuestiones, la

salud y la higiene de la población. Como afirmaba contemporáneamente el docente de la asignatura de Gimnástica, José Rossotti, en 1884:

> La salud es el privilegio de los que ejercitan sus fuerzas físicas y la que produce bellas ideas. El célebre Horacio Mann, decía: 'Hay un arte más elevado que el arte del médico: no el de *restaurar* sino de *hacer* la salud'. Y para hacer la salud es menester que desde las escuelas enseñemos la Gimnasia a las nuevas generaciones y la practiquen hasta la vejez" (Rossotti, 1884, p. 100).

EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE 1882 Y EL CUERPO EN MOVIMIENTO

Apoyado en el ideario de Spencer, Sarmiento contribuyó a conformar la narrativa de la década de 1880 que justificaba la educación física: integralista, positivista e higienista (Galak, 2013). Además de este marco conceptual, la Ley de Educación Común n° 1420 se apoyó, por un lado, en debates que provenían de la Ley de la provincia de Buenos Aires n° 988 de 1875 que establece la educación común para ese territorio y, por otro lado, en los resultados del Congreso Pedagógico Internacional de 1882, un espacio plural donde germinaron diversas discusiones que institucionalizaron el sistema educativo argentino. Precisamente, entre abril y mayo de 1882 se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires el primer Congreso Pedagógico, auspiciado por Manuel Pizarro y Sarmiento, con el aval del por entonces Presidente, Julio Argentino Roca, en donde se discutió principalmente sobre qué orientaciones pedagógicas debía tener la educación pública, gratuita y secular que se pretendía construir, y cuál sería el rol del Estado Nacional y Provincial, de las familias y de la sociedad civil en general (Puiggrós, 2006a; Cucuzza, 1985; Oelsner, 2007).[2] Como explica Saraví Riviere (1985, p. 73), una de las principales características del Congreso fue la amplitud de su convocatoria, cuestión que se refleja

[2] El Congreso Pedagógico de 1882, cuya Presidencia Honoraria le fue otorgada a Sarmiento, en tanto fue designado Presidente del Consejo Onésimo Leguizamón, comenzó el 10 de abril, iba a tener una duración de 10 días, pero, debido a su éxito, se extendió por veinticinco jornadas, culminando el 8 de mayo. Pueden verse en los siguientes documentos de la época cuáles fueron las intenciones del Congreso Pedagógico (Pizarro y Sarmiento, 1881; AA.VV., 1883).

y maestros de escuelas (sin hacer discriminación por títulos, sexos ni categorías de sus escuelas), conformando un total de 275 congresales, conjunto que representaba provincias, municipios y sociedades civiles de educación nacionales y extranjeras, de Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Centroamérica y Estados Unidos.

Resulta interesante observar la continuidad ideológica, conceptual y política que atravesó tanto el Congreso como la Ley: en ambas instancias primó una razón del hombre cabal, cuya educación integralista debía contemplar lo intelectual, lo moral y lo físico, sumado a una justificación pedagógica basada en criterios científico-positivistas laicos en reemplazo de argumentaciones eclesiásticas. Sin embargo, estas ideas no estuvieron exentas de disputas: aquella confusión entre intereses de la elite e intereses del país que postulaba el ideario *ochentista* se pone de manifiesto en la pretensión de hacer perdurar a través de la educación ciertos saberes y no otros. Cuestión que se reproduce tanto en la organización de los sistemas educativos como en la estructuración de la naciente educación física.

En efecto, antes de 1884 (aunque en ciertas formas también después) la educación física en las escuelas era un conglomerado de ejercicios gimnásticos, ejercitaciones militares, recreativos y actividades físicas que alternaban asistemáticamente entre lo obligatorio y lo opcional, entre las materias con horarios fijos y los recreos. Por ello, no resulta extraña la proposición en el Congreso Pedagógico del Dr. Honorio Leguizamón, médico y rector del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, en cuyo discurso convergen los sentidos que justificaban la educación física como parte de la escuela:

> no puedo asentir como higienista, a que la enseñanza física sea obligatoria solamente para las escuelas comunes. Es una necesidad social propender al desarrollo físico de las razas; y por consiguiente, tanto en las escuelas comunes como en las particulares, es precisamente donde el Gobierno, el Estado, la sociedad, deben hacer sentir sus esfuerzos y su influencia para la realización de ese propósito. Creo pues, que la enseñanza de las evoluciones y ejercicios militares –indispensables para niños que mañana van a ser miembros de una sociedad que se halla en el caso de concurrir con todos sus medios al desarrollo físico y vigor de nuestra raza– está perfectamente indicada para ser obligatoria en todas las escuelas (Honorio Leguizamón, citado en Saraví Riviere, 1985, p. 75).

Saraví Riviere (1985, p. 76-77) enumera como principales conclusiones del Congreso Pedagógico sobre la asignatura destinada a educar los cuerpos los siguientes puntos: a) se coincidió en que una instrucción completa debe ser física, intelectual y moral; b) se la incluyó en los *currícula* oficiales de las escuelas primarias; c) se resolvió que, en consecuencia, debía ser obligatoria; y d) se la limitó al concepto gimnástico (los juegos no se mencionan ni una sola vez). En palabras textuales, el inciso "i" del punto II de las decisiones finales del Congreso estipula que "la enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente respecto a los varones, los ejercicios de marchas y evoluciones militares" (Berra, 1884, p. 617).

En esa dirección, caben destacarse de las resoluciones tres "efectos de escolarización" (Taborda y Assbú Linhales, 2011): primero, refieren con exclusividad a la escuela primaria, ya que se entendía que lo que respectara a la educación media, industrial y profesional iba a ser discutido en el Segundo Congreso Pedagógico a desarrollarse en 1885 –aunque recién un siglo después pudo concretarse–, segundo, que la interpretación de la educación física como gimnástica conduce a confundirla con ejercicios militares (para el caso de los varones), argumento que se materializó en que los primeros profesionales específicamente del área hayan sido producto de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino (Galak, 2019), y, tercero, que aquel postulado que *obliga* la educación física como materia escolar quedó solapado en la Ley de 1884, al punto que, como tal, no figura.

Apenas dos años más tarde del Congreso Pedagógico, como efecto del desarrollo de un "Estado educador" (Alliaud, 2007, p. 51) la Ley de Educación Común de 1884 retomó buena parte de los intereses pedagógicos y políticos para la naciente educación física escolar.

LA LEY N° 1420, LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y EL CUERPO EN MOVIMIENTO

La sanción de la Ley de Educación Común n° 1420 instaura como pensamiento político-pedagógico la promoción de una *educación integral* que sea simultáneamente intelectual, moral y física. Tres artículos tienen una referencia directa a la educación del cuerpo: el 1°, por precisamente explicitar el sentido integralista complementario; el 6°, por fijar currículum

mínimo, que incluía a la "gimnástica" y para los varones a los "ejercicios y evoluciones militares"; y el 14°, porque expresa una distinción entre un tronco básico escolar (clases diarias áulicas) y la adherencia de la *educación del cuerpo y del espíritu* como complementarias. Es decir, estos tres artículos relegan a la educación física como accesorio de la formación elemental, y la reducen a un sentido del hacer pragmático .

El artículo 1º de la Ley de 1884 plantea que "la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad" (Congreso de la Nación, 1884). Esta búsqueda por una educación integral recorre transversalmente la mayoría de los textos pedagógicos argentinos de la época y puede ser signada como resultado de la importación de los postulados de Herbert Spencer. Como explica Saraví Riviere (1985, p. 55), las maestras y los maestros estadounidenses que trajo Sarmiento como Presidente en 1868 desembarcaron la doctrina positivista educativa justificada en lo que Spencer (1946, p. 59) denomina como "filosofía sintética", a partir de articular en su propuesta pedagógica estudios biológicos y psicológicos con una ideología política laica y cientificista.[3]

La propuesta de Spencer procura una educación centrada en los procesos y en principios más que en los aprendizajes memorísticos y en las normas; busca una utilidad práctica antes que ornamental o decorativa; se propone reemplazar el viejo método de presentar verdades abstractas por su exposición en formas concretas; se basa en que los aprendizajes sean agradables e interesantes antes que penosos y en el valor intrínseco de la enseñanza en vez de la difundida reproducción del respeto y el poder social que su posesión le confería a los individuos. Por ello, fundamenta su propuesta en dos puntos: en justificar la educación en la ciencia para someter la naturaleza a los dominios del hombre y en formarlo de manera íntegra: moral, intelectual y físicamente. Spencer desarrolla sus ideas pedagógicas principalmente en su libro de 1861, *Educación intelectual, moral y física,* que primero fue publicado como artículos en 1859 en la revista *British Quarterly Review.* Allí, ante la pregunta de cuál es el saber más útil, responde sin dubitación: la ciencia (1946, p. 82). Si su propuesta

[3] Acerca de las maestras norteamericanas y sus trayectorias pedagógicas, se recomienda leer "Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910)" de Laura Graciela Rodríguez (2022).

política procura una educación que se justifique científicamente, que otorgue las herramientas para la toma de decisiones y que pueda reproducirse de generación en generación, el sentido teórico-práctico se centra en reflexionar acerca de cada uno de los elementos *integrantes* del sujeto.

De hecho, los capítulos de su célebre libro se dividen respectivamente en ensayar sobre cuáles son los conocimientos más útiles, sobre la educación intelectual, la moral y la física. En el apartado "De la educación física" presenta como principales puntos de desarrollo la alimentación, la vestimenta, la higiene y el ejercicio físico. Sobre el primero, cabe destacar que ya en la introducción Spencer pone de relieve la importancia de aprender sobre la nutrición en el ámbito escolar, utilizando para ello ejemplos que comparan la fisiología y anatomía humana con la animal. A su vez, sobresale un análisis sociológico al esgrimir que tanto la vestimenta como la higiene funcionan como reproductores de *status* que las *elites* desplegaban a través de las public school inglesas. En tanto que se manifiesta a favor de que se enseñen ejercitaciones corporales en las escuelas, argumentando la inclusión de la gimnasia y los juegos como sus contenidos. De esto se desprende una interesante contradicción que recorre el devenir del capítulo y que atraviesa la educación física, que es la relación de la "educación" con la cultura y de la "física" con la naturaleza[4]: no por acaso sólo en el apartado "educación física" Spencer utiliza ejemplos de estudios con animales, asemejando el cuerpo animal con el humano.

> Ningún anatómico, ningún fisiólogo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto del animal bajo el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre. La franca aceptación de este hecho lleva consigo su consecuencia, a saber: que las generalizaciones que derivan de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales son útiles al hombre (Spencer, 1946, p. 216).

Tal como explica Inés Burgos Ortega, Spencer pone de manifiesto una visión organicista compatible y complementaria del evolucionismo, que, en lo que refiere a la educación física, refuerza el modelo dualista del ser humano que asemeja el cuerpo físico y sus funciones con las de los animales. El cuerpo entendido como organismo físico-biológico "es

[4] A fin de cuentas, "física" proviene de *physis*, "naturaleza" en griego.

concebido como una máquina cuyo funcionamiento depende de una energía vital que ha de ajustarse, en cantidad y calidad, a las necesidades de crecimiento y trabajo", máquina humana que, frente a un desequilibrio, "no funcionará correctamente y sus posibilidades de triunfar en los distintos ámbitos (moral, familiar, laboral, militar, nacional, etc.) se reducirán considerablemente" (Burgos, 2009, p. 122).

Otro punto relevante acerca de la educación física es la cuestión de los contenidos. Si bien no hay una clara exposición de qué debería enseñarse, es posible identificar en la obra de Spencer tres cuestiones que posteriormente la asignatura escolar en el marco del sistema educativo argentino toma para sí en la Ley n° 1420: su relación con la higiene, su acepción como tiempo libre y su vínculo con las gimnasias y los juegos. Se puede decir de lo primero que se suscribe en el contexto del ideario liberal, de corte clasista, racial[5] y positivista de la época.

A su vez, tanto en el relato de Spencer (1946, pp. 244-245) como en las primeras legislaciones, la educación física en Argentina se encuentra en una asociación entre las ejercitaciones, los recreos y los paseos. Por caso, el artículo 14º de la Ley expresa un sentido sobre la educación física al decretar que "las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto" (Congreso de la Nación, 1884). Esto encierra el principio de que la enseñanza de prácticas corporales junto con el recreo y la instrucción artística funcionan como complemento de un núcleo básico de asignaturas, pero también que ese sentido de complementariedad responde a la antigua distinción entre educación del cuerpo y del alma. Esta cuestión encuentra razón en la relación entre el trabajo mental y el manual: la educación física, como complemento de la intelectual y moral, resulta ser una descarga de las tareas áulicas, y por ello se hace análoga con los recreos; en tanto que los "paseos" reflejan el contemporáneo interés pedagógico por la realización de actividades "al aire libre", constituyendo la génesis de lo que muy posteriormente es conocido como contenido escolar con el nombre de "Campamentismo" o de "Vida en la Naturaleza". Sin embargo, la inclusión de los juegos como contenido de la educación física es efecto de criterios distintos: mientras que los recreos y paseos se justifican por consistir en un

[5] Cabe recordar el rol de Spencer en la formulación del ideario del "darwinismo social", de lo cual emerge la eugenesia (Galak, 2016).

descanso del esfuerzo intelectual, las ejercitaciones físicas son resultado de una aplicación escolar de argumentos higienistas. La propuesta de Spencer se apoya gradualmente primero en los juegos y progresivamente, a medida que los estudiantes van creciendo, en las gimnasias: a raíz de considerarlas como un contenido artificial que constituye “un sistema de ejercicio ficticio”, sus “movimientos acompasados” producen monotonía, a diferencia del carácter espontáneo que suponen los juegos.

En cuanto a las gimnasias, Spencer proponía una progresión didáctica de siete puntos: primero, que se proceda “de lo simple a lo compuesto” y “de lo homogéneo a lo heterogéneo”, ya que siendo la educación “complemento objetivo de la marcha subjetiva, debe seguir la misma progresión”; segundo, que “el desarrollo del espíritu, como todos los demás desarrollos, es un progreso de lo indefinido a lo definido”; tercero, que debe transitarse “de lo concreto a lo abstracto”; cuarto, que “la educación del niño debe concordar, en su modo y orden, con la educación de la humanidad; quinto, que “en cada rama de conocimientos hay que proceder de lo empírico a lo racional”; sexto, que “se debe estimular por todos los medios el desenvolvimiento espontáneo”; y, por último, séptimo, que siempre que haya dudas sobre qué criterio utilizar, aún cuando uno parezca mejor en teoría, debe aplicarse aquel que despierta interés o excitación en el alumno, “porque los instintos intelectuales del niño son guía más segura que nuestros razonamientos” (Spencer, 1946, pp. 112-121). Precisamente la Ley n° 1420 establece en su artículo 6° un “mínimun de instrucción obligatoria”, que comprendía, entre otras, la “gimnástica” y “para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos” (Congreso de la Nación, 1884).[6] Más allá de que exhibe la indefinición del nombre de la materia, cuestión que atraviesa las siguientes dos décadas,[7] la Ley de Educación Común sienta las bases para garantizar la inclusión de una asignatura escolar destinada a educar los cuerpos en movimiento.

[6] Esa mención a los ejercicios militares supuso los calificativos de “idea retrógrada” y de “error pedagógico” por parte de Enrique Romero Brest (1910, p. 393), el primer director de los cursos de profesionalización en la materia a inicios del siglo XX.

[7] El nacimiento simbólico de la “Educación Física” se da el 9 de marzo de 1903 cuando Enrique Romero Brest le escribe una carta al por entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Juan Ramón Fernández, solicitándole que se unifique su denominación como “Educación Física”, “nombre más apropiado á la clase de estudios que comporta en estas Escuelas”, puesto que “se trata en ellas de algo más que los simples Ejercicios físicos, desde el momento en que no solo se actúa sobre el individuo como organismo físico sinó también como ser psíquico y moral y pues que se emprenden estudios extendidos de fisiología e higiene” (Romero Brest, 1903, pp. 87-88).

Por su parte, el artículo 14º de la Ley n° 1420 expresa un sentido sobre la educación física al decretar que "las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto". Esto encierra el principio de que la enseñanza de prácticas corporales, junto con el recreo y la instrucción artística, funcionan como *complemento* de un núcleo básico de asignaturas, pero también que ese sentido de complementariedad responde a la clásica distinción entre educación del cuerpo y del alma. El dualismo con que se significa lo corporal oculta la unicidad de sentidos con que se lo transmite, pues la educación física es suplemento de otras maneras *más relevantes* de enseñanza (principalmente moral, higiénica e intelectual), siendo concebida como *compensadora* de la formación *integral*.

Puede interpretarse que la Ley de Educación Común de 1884 contempla las palabras de Sarmiento en "De la educación popular" (1849), cuando esgrime una justificación de la instrucción de prácticas corporales en el contexto escolar:

> la enseñanza de la gimnástica, que debe entrar forzosamente en todo sistema de educación popular. Las sociedades modernas vuelven poco a poco al plan de educación de los pueblos antiguos; dando igual importancia al desenvolvimiento físico del hombre que al desarrollo intelectual. Es el cuerpo humano una máquina de acción, y un objeto de arte; y la educación gimnástica es indispensable para dar a las fuerzas de impulsión o de resistencia todo el resorte de que son susceptibles, y al talante, toda la gracia artística de los movimientos viriles. Por la primera de estas dos adquisiciones se aumenta el poder, la salud, y la facultad de obrar del individuo; por la segunda adquiere las exterioridades que más ennoblecen al ser humano. Algunos nacen con las primeras, otros adivinan las segundas; pero sólo la educación puede generalizar estas aptitudes (Sarmiento, 1849, p. 277).

Guillermo Canessa desarrolla en "Sarmiento y la Educación Física" (1946) las principales razones por las que para el expresidente argentino deben incluirse en la escuela ejercicios gimnásticos: porque a) estos eran un importante "factor de disciplina social, capaz de sublimar los impulsos primitivos y desarmónicos del niño y educarlo moralmente"; b) beneficia la salud del cuerpo y del alma de "todo el pueblo trabajador", lo que además de corresponderse con el ideario higienista lo hace con el discurso moderno de la división social del trabajo; y c) complementa la concepción integralista de la educación que busca el hombre completo, a raíz del equilibrio entre la

vida física, la intelectual y la moral. Pues, si la intención de la escuela no es formar “ni enanos ni sabios, ni atletas sanguinarios o idiotas” (Sarmiento, 1900, XLIX: 16), la gimnasia es un contenido altamente civilizador ya que reúne la instrucción corporal, el descanso intelectual y la higiene moral:

> Una hora de mover los brazos, la cabeza á la derecha, á la izquierda, hacia arriba, hacia abajo, á la voz del maestro, todos a un tiempo, y en perfecta igualdad, vale mas que todos los preceptos de moral escrita. [...] La escuela, la gimnástica, la fila, la hilera, el compás van disminuyendo las crispaciones; la regla, la repetición de los movimientos vienen amansando el animalito bípedo que cuando llega á la plenitud de su fuerza es un hombre y no un tigre, habituado á todos los contactos, y avezado á todas las disciplinas sociales. Las escuelas salvarían doscientas vidas anualmente, con la gimnástica, y el sentarse y levantarse metódicamente. La gimnástica civilizará á los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van á la guerra, á fin de robar y matar con éxito (Sarmiento, 1900, XLVII: 278).

Pero a su vez la inclusión de ejercicios gimnásticos en la escuela implica, no sin oposición, que se realicen prácticas de tipo castrense, al punto que Sarmiento llamó a la gimnasia militar el “germen de la institución del porvenir”. De hecho, Sarmiento la elogia y la propone como contenido escolar, aunque la distingue de la corriente gimnástica alemana ya que, por la utilización de aparatos costosos y ejercicios de equilibrio, la encuentra artificial, pues tiende a formar acróbatas y hace perder el tiempo (Canessa, 1946, p. 12; Barcelona, 2006, pp. 85-108). Más aún, para buena parte del ideario ochentista, la gimnasia militar junto con las prácticas de tiro y los “batallones escolares” deben constituirse como manifestaciones de la educación física (Sarmiento, 1900).

CONSIDERACIONES FINALES

Con motivo del Cincuentenario de la Ley de Educación de 1884, el Consejo Nacional de Educación publica en 1938 unas memorias y balances de los principales aciertos y deudas pedagógicas del medio siglo transcurrido, documento que en la revisión de lo actuado en referencia a la educación física da cuenta de la pretensión para la cual fue creada: normalización a través de la educación higiénica y moral. Ejemplo de ello puede encontrarse

en que una de las principales críticas que se le hace a la Ley n° 1420 es que sus artículos 1º, 2º y 6º confunden las razones para instaurar una educación física con motivos fundados en una instrucción higiénica.[8] Sin embargo, cincuenta años más tarde de esa Ley, se continúa solapando en la primera la segunda: como respuesta a esa situación y propuesta superadora, esta revisión del Consejo Nacional establece que esta asignatura escolar debe impartirse en forma de "clases de ejercicios físicos", en las cuales a) se procure una acción disciplinadora física y psíquica mediante actividades comandadas metódicamente, b) se atienda la influencia higiénica de la respiración racionalmente enseñada y c) se gestionen los efectos suficientemente intensos de los ejercicios de modo que produzcan los resultados fisiológicos deseados (Consejo Nacional de Educación, 1938, pp. 134-135).

Es decir, medio siglo después de la Ley n° 1420 se siguió concibiendo que la educación física debe argumentarse por los saberes pragmáticos y morales que transmite, antes que por su propio saber. En la actualidad, a ciento cuarenta años de 1884 se siguen repitiendo los fantasmas que confunden el *saber-hacer* con un *deber-ser* particular, signado, y un sentido complementario de la educación del cuerpo para con lo intelectual y lo moral. Por el contrario, el paso del tiempo debiera hacernos recuperar no lo que la Ley n° 1420 decretó, sino aquello que supo conquistar: la puesta en práctica de acuerdos mínimos de construcción de ciudadanía y la interrupción de una continuidad histórica naturalizada que relegaba al cuerpo a una materialidad secundaria del espíritu.

El hecho en *común* que las y los estudiantes tengan un físico a educar no debe generar la confusión de que todas y todos tengan las mismas corporalidades. Lo *común* debiera concebirse en plural, no solo por la diversidad, sino también porque esta afirmación implica una lectura no evolutiva que restringe los modos del cuerpo a la edad biológica o a sentidos sexo-generizados naturalizados. La Ley de 1884 se fundamentaba precisamente en esa condición común para desarrollar su educación, pero, casi un siglo y medio después, una revisión crítica habilita a pensar que el objetivo de la Educación Física debiera basarse en emancipar

[8] El artículo segundo establece que "la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene" (Congreso de la Nación, 1884).

las corporalidades para desplegar experiencias prácticas que permitan formar cuerpos en movimiento de maneras cooperativas, solidarias y participativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1883). Congreso pedagógico. *El Monitor de la Educación Común*, 3, 41, 26-31.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.

Altamirano, C. & Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Ariel.

Congreso de la Nación. (1884, 8 de julio). Ley 1420. Educación Común.

Consejo Nacional de Educación. (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: memorias sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*.

Barcelona, E. (2006). Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía. En R. Rozengardt (comp.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 85-108). Miño y Dávila.

Berra, F. (1884). Sesión de clausura: mayo 8 de 1882. Declaraciones del Congreso Pedagógico Internacional. *El Monitor de la Educación Común*, 3, 59, 615-61.

Burgos Ortega, I. (2009). "De la educación física". Herbert Spencer, 1861. *Ágora para la educación física y el deporte*, 10, 119-134.

Canessa, G. (1946). Sarmiento y la Educación Física. *Boletín de Educación Física,* XII, 49, 6-12.

Cucuzza, H. (1985). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En F. Hillert (comp.), *El Sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis* (pp. 103-137). Cartago.

Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica UNLP-FaHCE. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf

Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina (pp. 45-66). En V. Varea y E. Galak (eds.). *Cuerpo y educación física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Biblos.

Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Biblos-Universidad Nacional de Avellaneda.

Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *Revista História da Educação,* 23. https://doi.org/10.1590/2236-3459/79633

Oelsner, V. (2007). La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina de 1881. *Anuario De Historia De La Educación*, 8, 79-103.

Pizzaro, M. & Sarmiento, D. (1881). Congreso pedagójico. *El Monitor de la Educación Común*, 1, 3, 82-85.

Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

Rodríguez, L. G. (2022). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira de História da Educação,* 22, 1-29. https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e226

Romero Brest, E. (1903). *Cursos Normales de Educación Física* (sus resultados). Librería y Casa Editora de Nicolás Marana.

Romero Brest, E. (1910). Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina. En *Censo General de Educación* (pp- 363-416). Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.

Romero, J. L. (1975). *Las ideas políticas en Argentina.* Fondo de Cultura Económica.

Rossotti, J. (1884). Educación Física. *El Monitor de la Educación Común,* 4, 64, 99-102.

Saraví Riviere, J. (1985). *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración).* Impresiones Agencia Periodística Cid.

Sarmiento, D. (1849). *De la educación popular.* Imprenta de Julio Belin y Compañía.

Sarmiento, D. (1900). *Obras de D. F. Sarmiento.* Imprenta Mariano Moreno.

Sarmiento, D. (1968). *Facundo o civilización i barbarie en las pampas arjentinas*. Appleton y compañía.

Scharagrodsky, P. (2011). Curriculum y Educación Física escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y 'ejercitando' los sentidos de la diferencia sexual. En R. Rozengardt, y F. Acosta, (comp.). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas* (pp. 43-68). Miño y Dávila.

Spencer, H. (1946). *Educación intelectual, moral y física.* Albatros.

Taborda de Oliveira, M. & Assbú Linhales, M. (2011). Pensar la educación del cuerpo en y para la escuela: indicios en el debate educacional brasileño (1882-1927). En P. Scharagrodsky, *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 347-371). Prometeo.

Leonardo Lambardi
CENDIE – ISFT nº 8 (DGCyE)

El Instituto Superior de Formación Técnica n° 8.
Un recorrido por la formación en el ámbito de las ciencias de la información

–

RESUMEN:

En este artículo se presenta una reconstrucción histórica sobre el Instituto Superior de Formación Técnica n° 8, institución pionera de la provincia de Buenos Aires que inicia sus actividades en la formación de bibliotecarias y bibliotecarios en 1948, y que alcanzó un gran impacto en la profesionalización del personal bibliotecario tanto en la provincia como en el interior del país.

Palabras clave: Historia de la educación, Educación superior, Educación técnica superior, Ciencias de la información, Bibliotecología.

BREVE DESCRIPCIÓN INSTITUCIONAL

El 24 noviembre de 2023, el Instituto Superior de Formación Técnica n° 8, cumplió su 75 aniversario. Esta institución pionera en la formación de bibliotecarias y bibliotecarios en la provincia de Buenos Aires, abrió sus puertas en 1948 para formar al personal de bibliotecas populares. A lo largo de su vasta historia, el Instituto cambió su denominación, los planes de estudio fueron actualizados, y se amplió la oferta educativa en el ámbito de las ciencias de información, así como también en la modalidad de cursada.

Lambardi, L. (2024). El Instituto Superior de Formación Técnica n° 8. Un recorrido por la formación en el ámbito de las ciencias de la información. Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 211-237

LA BIOGRAFÍA PROFESIONAL EN RELACIÓN A NUESTRA INSTITUCIÓN FORMADORA

Me gustaría comenzar este texto haciendo una aclaración de modo personal, pero que sin dudas, gran parte de la comunidad lectora puede llegar a compartir. Desde ese sentido, y ya sea de índole profesional o afectivo, el término *nuestra* enunciado en el subtítulo pretende demostrar una vinculación de sentimiento y pertenencia para con la institución que nos formó como profesionales y nos posicionó en un entretejido social de amistad entre colegas que nos vincula con los numerosos distritos bonaerenses, el interior del país e incluso con países limítrofes.

Seguramente, una gran cantidad de profesionales que se desempeñan en alguna de la amplia tipología de unidades de información (ya sean bibliotecas públicas, populares, especiales, especializadas, centros de documentación, archivos o museos) puedan constatar este sentimiento para con su institución formadora y como esta ha impactado en su desarrollo personal y profesional. En mi caso, egresado en 2010 de la carrera de Bibliotecólogo luego de 3 años de cursada mediante la modalidad semipresencial de 3 semanas intensivas, puedo reconocer mi vinculación al ámbito bibliotecológico en dos aspectos, el primero en relación a la docencia y la gestión educativa; así fue como ese mismo año me incorporo al plantel docente por concurso de antecedentes y oposición a las tres carreras de la familia Bibliotecología (Bibliotecólogo, Bibliotecario de Instituciones Educativas y Tecnicatura Superior en Bibliotecología), en 2014 por prueba de selección me sumo al equipo de conducción cumpliendo la función de Jefe de Área de las mencionadas carreras y desde 2019, y a través de una nueva prueba de selección, asumí el cargo de vicedirector (actualmente en uso de licencia), manteniendo mi vinculación institucional por la continuidad en la función docente. El segundo aspecto, refiere específicamente al mundo de las bibliotecas, a las distintas tareas en relación a ellas y las funciones del personal bibliotecario, así fue como desempeñé tareas en el Dirección Provincial de Educación Secundaria (2011), la Dirección de Tecnología Educativa (2015- 2016) y desde 2016 hasta la fecha en el Centro de Documentación e Información Educativa.

Este apartado pretende evidenciar cómo las instancias formativas y las instituciones educativas dependientes de la gestión estatal bonaerense,

impactan en nuestras trayectorias profesionales y proyecciones de vida. Es mi deseo seguir recorriendo las bibliotecas, archivos y museos de la provincia y encontrar en ellos a profesionales egresadas y egresados del Instituto 8 cumpliendo su labor y ocupando en estos cargos de gestión.

LOS ORÍGENES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN TÉCNICA N° 8

Los orígenes del Instituto Superior de Formación Técnica n° 8, tal su denominación desde 2022, se remontan a noviembre de 1948 con el desarrollo del Curso de Idóneo Bibliotecario. En los meses previos de ese año, el entonces Secretario del Departamento de Bibliotecas Populares, dependiente de la Dirección de Cultura, Abel Díaz Peña, convocó a un grupo de empleados con formación universitaria y conocimientos técnicos bibliotecarios para anunciar la creación del curso e invitarlos a formar parte del plantel docente (Degiuseppe, 1972).[1]

El curso se llevó a cabo entre noviembre de 1948 y abril de 1949, y consistía en clases diarias, teóricas, prácticas, y otras especiales. El plan de estudios instrumentado de un modo acelerado, incluía contenidos básicos de Bibliotecología y sus divisiones; Biblioteca popular, misión e historia; el Libro y su historia; Bibliotecnia; Inventario; Clasificación; Catalogación; Sistemas de préstamos; Bibliopsicología y bibliotecas especiales. Además de otros sobre interconexión de los distintos procesos, préstamos interbibliotecarios y legislación bibliotecaria argentina y comparada. Como complemento de estas materias especializadas que pretendían profesionalizar la labor técnica del personal bibliotecario, se desarrolló un curso de Cultura general que incluía: Literatura, Arte, Filosofía, Geografía e Historia (Coria, 2014); se profundizaba así el conocimiento y la función social del rol de la biblioteca y su personal. La coordinación y dirección del curso fue encomendada al doctor Edgardo Augusto Scotti, mientras que el plantel docente se completaba con Rodolfo Di Sarli, Argimio García Bosco, Facundo Napoleón Quiroga, Elvira Vergara, Esther Pérez y Padilla, Esther

[1] Para profundizar en las políticas públicas culturales bonaerenses del momento se sugiere “Las políticas culturales de la Dirección General de Bibliotecas bonaerense (1946-1952)” de Marcela Coria, presente en la bibliografía referenciada.

Francisca Arrastúa, Luz A. Pinar, Francisco Muñoz, Álvara Guerrero, Alcides Omildo Degiuseppe, Germán García, Luciano C. Pessacq, Sara Rosner y Lilia A. Díaz Arturi, entre otros (Degiuseppe, 1972; Coria, 2016).[2]

La reconocida trayectoria profesional en prestigiosas instituciones de la provincia, así como el compromiso y responsabilidad de quienes se incorporaron como principiantes (para entonces de entre 18 y 22 años) pone en evidencia que la planificación de estos cursos pretendía alcanzar una visión más integral de la práctica profesional bibliotecaria (Degiuseppe, 1972).

En 1949 se realizaron modificaciones a los programas del curso, se proyectaron dos cursos con vistas a titulaciones específicas. Por un lado, el personal que se encontraba trabajando en bibliotecas y carecían de formación bibliotecológica podían acceder a una capacitación técnica durante un año, que incluía contenidos sobre Administración bibliotecaria, Técnica bibliotecaria, Biblioteconomía, Bibliotecnia, Administración, Práctica bibliotecaria e Inglés. La aprobación de este curso otorgaba el certificado de Auxiliar de biblioteca. Por otro lado, el Curso superior de bibliotecología, tenía una duración de dos años y otorgaba el título de Bibliotecario. A esta instancia se le adicionaban contenidos sobre Humanidades, Historia, Geografía y Literatura argentina y americana (Coria, 2016, p. 62).

Las instancias formativas descriptas, así como también su repercusión en la práctica profesional y el impacto en los servicios brindados desde las bibliotecas populares a sus comunidades, constituyó la base sobre la cual se conformaría la Escuela de Bibliotecología. Situación que cimentará la institucionalización y profesionalización de la formación bibliotecaria bonaerense.

Durante la gestión de Díaz Peña, el Departamento de Bibliotecas Populares, tomó la jerarquía de Dirección y se concretó la realización del Primer Congreso Provincial de Bibliotecas Populares, del que luego surgirían la Biblioteca Pública Central de la Provincia y la Escuela de Bibliotecología (Degiuseppe, 1972).

---

[2] Sobre Germán García se puede consultar el artículo de Juliana López Pascual, "El bibliotecario en la 'mansión del espíritu' Germán García y la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia en el mundo cultural del sudoeste bonaerense (1932-1954)", en el vol. II del *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares* y el artículo de García sobre "Las bibliotecas argentinas" de este mismo volumen [Nota del *Anuario*].

Así fue como, el 23 de febrero de 1950, luego del Primer Congreso Provincial de Bibliotecas Populares, se crea la Biblioteca Pública Central de la Provincia “General José de San Martín” y poco después, el 1 de junio la Escuela de Bibliotecología. El acto inaugural al que asistieron las autoridades y que contó con las palabras de la reconocida bibliotecaria Josefa Sabor tuvo lugar en la Escuela Primaria n° 19, en la calle 41 y 22 de la ciudad de La Plata, sitio en el cual empezaron a funcionar ambas instituciones dependientes de la recientemente recategorizada Dirección de Bibliotecas Populares. Desde allí, el origen de la hermandad y la interrelación que hasta el día de hoy ha unido a ambas instituciones y los equipos que las integran.

A este interés y entusiasmo generado por el contexto de auge, siguieron las clases y su continuidad por dos años más, de las cuales egresaron las respectivas promociones de bibliotecarios idóneos y del nuevo curso especial de maestros bibliotecarios. Sin embargo, la Escuela seguía sin recibir un presupuesto que permitiera su funcionamiento autónomo y asegurara la remuneración de quienes ahora cumplían también una labor docente, dado que sólo muy circunstancialmente, recibían un reconocimiento económico en concepto de viáticos. Asimismo, otras dificultades se hicieron evidentes: el plantel docente comenzó a desintegrarse ya sea por renuncias, alejamientos motivados por el desaliento o por causas personales. La ausencia de personal especializado en algunas disciplinas y la falta de fondos para convocar a profesionales externos implicó que la Escuela dejara de funcionar hacia fines de 1952, no sin antes peticionar mediante notas y trámites la intervención oportuna de las autoridades (Degiuseppe, 1972).

En 1958, se retomó la iniciativa de reapertura de la Escuela, se elaboró un nuevo plan de estudios y se abrió la inscripción. Valiéndose de la experiencia previa, el entonces director de Bibliotecas Populares y director de la Escuela de Bibliotecología, doctor Edgardo Scotti, convocó al personal de la Biblioteca de la Provincia con formación en aspectos técnicos para desempeñarse como docentes en esta nueva etapa, a la cual se sumaron Rubén U. Benchetrit y Samuel Amaral.

Los cursos comenzaron a dictarse en un nuevo local ubicado en calle 5 n° 755, adquirido específicamente para el funcionamiento de la Biblioteca de la Provincia, mientras tanto, la Escuela seguía dependiendo de la Biblioteca y careciendo de un presupuesto.

Simultáneamente, comenzó a manifestarse el interés y la preocupación por la situación de las bibliotecas populares del interior, las cuales se encontraban en su gran mayoría a cargo de personas con mucha voluntad de trabajo y compromiso con la comunidad, pero no disponían de formación ni conocimientos técnicos. Ante esta situación, se implementó un curso para el interior que se llevó adelante por correspondencia, más precisamente, se enviaban las lecciones por correo y las y los cursantes debían asistir obligatoriamente dos veces al año a clases-pruebas, donde se evaluaban los contenidos teóricos y su práctica.

Esta precaria experiencia resultó ser el primer ensayo para difundir la técnica bibliotecaria en el interior de la provincia. En 1959 no se realizó el curso para el interior, pero se implementó en el curso regular, el 2do año, instancia que posibilitó reforzar la formación y permitió el egreso de bibliotecarias y bibliotecarios que posteriormente ocuparon cargos de responsabilidad en bibliotecas y en cátedras de la misma escuela (Degiuseppe, 1972).

La persistencia de los inconvenientes presupuestarios pusieron en riesgo nuevamente la continuidad de la Escuela, por lo cual su nuevo director Samuel Amaral y el director interino de la Biblioteca de la Provincia, Alcides Degiuseppe, pensaron que la única solución viable que garantizara la permanencia de la Escuela sería gestionar su inclusión en la por entonces denominada Dirección de Enseñanza Superior, Media y Vocacional, con el nombre de Escuela Superior de Bibliotecología. Así fue como seis meses después y luego de numerosos trámites y una ardua gestión, la Escuela dejó de depender de la Dirección de Cultura.

El año 1959 fue también el año de egreso de la primera promoción con título superior, ya que se les reconoció el año de cursado de 1958.

En 1960, la Escuela volvió a cambiar de dependencia pasando al Instituto Bibliográfico hasta 1963. Durante esos años se dictó la carrera de Bibliotecario, la cual, luego de dos años de cursada, otorgaba el título de igual denominación. Entre los años 1960 y 1962 la Escuela estuvo conducida por la profesora Sara Alí Jafella, que también se desempeñaba como directora del Instituto Bibliográfico y el doctor Eduardo A. Scotti como regente.

En 1963 el doctor Scotti asumió la dirección y Esther Pérez y Padilla la secretaría. Posteriormente, en un contexto de reestructuración de las modalidades de enseñanza, realizado el 15 de julio de 1964 por Decreto

n° 5165 y dada la trascendencia de la carrera y la necesidad de su profesionalización, la Escuela pasó a depender de la Dirección de Enseñanza Media y Superior. Simultáneamente al equipo directivo se incorporó Nydia Elba Margenat como coordinadora docente de la carrera de Bibliotecario, la cual al término del primer año otorgaba el título de Auxiliar de Bibliotecas.

Desde 1966 y, a partir de una nueva organización de los niveles educativos, la Escuela quedó incluída en el organigrama de la Dirección de Enseñanza Superior. Así, se elaboró un nuevo plan de estudio y asumieron la profesora Elvira Vergara como directora y Elba Tricerri como secretaria, las cuales desempeñaron funciones hasta finales de 1967.

El ciclo lectivo 1968 inició con cambios significativos: comenzaron a dictarse las nuevas carreras de Bibliotecario Profesional de dos años y un cuatrimestre de duración y la carrera de Bibliotecario Escolar de dos años. Para entonces la conducción de la Escuela estaba a cargo del profesor Apolinario Héctor Sosa Padilla que había sucedido al doctor Scotti como director y Nydia Elba Margenat como regente interina. Una situación particular tuvo lugar ese año, y es el hecho de que fue el único en el que se dictó también el curso de capacitación para la docencia bibliotecaria, egresando de esta promoción varias docentes que tendrían una larga trayectoria en la institución y en el ámbito bibliotecológico como es el caso de la profesora María Dora Herrero.

Otro dato relevante también del año 1968, es la creación de la escuela de Museología.[3]

Hacia 1972 la Escuela de Bibliotecología adopta una nueva denominación: Instituto Superior de Formación Docente en Bibliotecología, y publica el primer número de su boletín *Umbral 2000*, el cual fue dirigido por el director profesor Sosa Padilla, y contó con la colaboración de colegas docentes, personal bibliotecario y estudiantes de la carrera. Este primer número posee algunas particularidades: inicia su publicación en 1972, año consagrado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el “Año Internacional de Libro”, asimismo, es el primer boletín que publica un instituto dependiente de la Dirección de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de los más de cuarenta que existían por aquella época (La Dirección [Sosa Padilla, A.], 1972).

[3] Véase más información en la página oficial del Instituto: www.is8.com.ar

La publicación, tal como lo enuncia en su número lanzamiento pretendía no sólo

> tratar de responder en lo posible, en el cambiante campo de la bibliotecología, la documentación y las ciencias de la información, a la problemática y los desafíos de esta tercera década que nos separa del tercer milenio, sino también porque nos sentimos consubstanciados con el rol que el libro, las bibliotecas, los bibliotecarios y todos los que manejan diversas expresiones de la documentación y de la información deben jugar en la dinámica apasionante de una sociedad en pleno proceso de cambio, que es la característica principal de nuestro tiempo. [También aspiraba] dentro de sus modestos alcances, a ser una verdadera tribuna de difusión y expresión bibliotecológica, y de planteo y discusión de las modernas disciplinas que intentan el mejor contralor y el flujo más adecuado del enorme- y potencialmente vital- caudal informativo de nuestra época, y de los problemas derivados de la eficiente formación de los recursos humanos que esas actividades requieren, como necesaria prioridad de todo estado moderno (Degiuseppe, 1972, p. 7).

Durante el mismo año, tuvo lugar también un cambio en la conducción del Instituto, el cual señalará toda una época, ya que asume la dirección la profesora Esther Arrastúa de Muñoz, quien cumpliría la función hasta 1995.

En 1973 por Resolución Ministerial n° 122 del 19 de junio, se aprobó un nuevo plan de estudio, el cual había sido presentado por las autoridades del Instituto a la Dirección de Enseñanza Superior. En él se introdujeron nuevas carreras: Bibliotecario Auxiliar (un año, siendo requisito contar con título secundario y superar una prueba de selección), Bibliotecario Escolar (dos años, destinado a quienes dispongan título de Maestro Normal Nacional o Provincial), Bibliotecario Profesional (dos años y un cuatrimestre) y Profesorado Especializado en Bibliotecología (un año, debiendo tener previamente el título de Bibliotecario Profesional), y se realizaron actualizaciones en el estudio y la formación bibliotecológica en la provincia tendientes a agilizar la práctica profesional y realizar una mayor adecuación a la realidad cultural del territorio bonaerense.

La carrera de profesorado en Bibliotecología cerró finalmente en 1976 a causa de problemas presupuestarios y escasa matrícula (Redondo, 1997). Esto puso en evidencia que más que la formación de docentes en bibliotecología, el Instituto debía atender la formación profesional de

personal técnico que atendiera la persistente demanda procedente desde toda la provincia e incluso desde el interior del país.

El inicio del ciclo lectivo de 1973, fue acompañado por varias medidas trascendentales, algunas adoptadas el año anterior y otras durante ese mismo año, las cuales beneficiaron a las y los profesionales egresadas y egresados de la institución: la primera es el Decreto n° 4287 del 7 de agosto de 1972, por el cual se lleva a cabo con Nación, el "Convenio de Reconocimiento de títulos de Nivel Terciario" en que se incluyen los títulos de Bibliotecario Escolar, Bibliotecario Profesional, Capacitación para la docencia bibliotecaria y el antecesor a estos, el de Bibliotecario cuya duración era de dos años. La segunda, del 30 de agosto, es la Resolución Ministerial n° 2130 por la que se asignan tres puntos al título de Bibliotecario Escolar otorgado por la casa de estudio. Y la tercera, la Resolución Ministerial n° 2233 del 15 de septiembre de 1973, que establecía la incorporación al plantel básico de las escuelas, del cargo de Maestro Bibliotecario. Este último acto administrativo constituye un reconocimiento a la importancia y la necesidad de la función del personal bibliotecario en las escuelas y repercutió positivamente en el instituto al incrementarse la demanda para su formación (*Umbral 2000*, 1973, p. 35).

El creciente interés en la formación bibliotecológica fue atendido por el gobierno provincial y hacia 1976, por Resolución Ministerial n° 235 se autoriza la modalidad de cursada no residente, también denominada modalidad semipresencial para la familia de carreras de Bibliotecología, la cual consistía en tres semanas de cursada intensiva a lo largo del año, pero manteniendo los mismos criterios, nivel de exigencia y titulación.

Esta modalidad de cursada, con algunas modificaciones surgidas a lo largo del tiempo, se encuentra vigente en la actualidad mediante tres modalidades: 1) tres semanas intensivas más una semana de práctica profesional, 2) 18 sábados en el año más una semana de práctica profesional y 3) 8 semanas en turno vespertino.[4]

En el mismo año, se produjo la fusión de las que fueran las escuelas superiores de Bibliotecología y Museología dando lugar al Instituto Superior de Formación Docente en Bibliotecología y Museología, y comenzó también la modalidad de cursada regular (hoy en día se denominaría de cursada presencial) para la carrera de Museología, años más tarde, en 1981 inició la modalidad no residentes (Redondo, 1997).

[4] Véase información en la web del Instituto: www.is8.com.ar

La calidad de la formación técnica del Instituto produjo una gran cantidad de personal calificado cuyo perfil profesional de excelencia generó un impacto positivo en las instituciones del territorio bonaerense, así como también en otras localidades del interior del país. Esto provocó un incremento aún más significativo de la matrícula que, dado el déficit de espacio, originó en 1979 la subdivisión de grupos, tal como lo deja manifestado la profesora Alicia Redondo en su artículo "Y al volver la vista atrás…" (Redondo, 1997).

En 1983 las autoridades del Instituto, para entonces conducido por la profesora Esther Arrastúa de Muñoz, iniciaron los trámites para crear la carrera de Archivología, la cual fue autorizada en 1986 y comenzó a dictarse en el ciclo lectivo 1987 con el régimen no residentes. De este modo, se definía una característica distintiva de la oferta educativa del Instituto, las Ciencias de la Información.

El recorrido institucional y de la formación de profesionales en el área de las unidades de información expresado en estas líneas, refleja ya no sólo su creciente interés e impacto, sino también el prestigio y reconocimiento del Instituto que se evidencia por ejemplo, en el análisis de la matrícula:

Matrícula ciclo lectivo 1987	
Bibliotecología (ambas modalidades de cursada)	482
Museología	138
Archivología (primer año de implementación)	30
Total	650

Fuente: *Umbral 2000*, 1997, p.10

En la década siguiente y mediante un convenio de adscripción, firmado el 18 de diciembre de 1992 por la Gobernación de la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación, el Comité Federal de

Radiodifusión (COMFER) y el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER) de Capital Federal, se crean en el ya denominado Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 8, las siguientes carreras: Tecnicatura Superior en Locución, Tecnicatura Superior en Producción y Dirección de Radio y Televisión, Tecnicatura Superior en Operación Técnica de Estudio de Radio y Televisión con orientación en Radio y en TV, que comienzan a dictarse a partir del ciclo lectivo 1993 (Silva, 1997).

Dichas carreras empezaron a funcionar en la subsede de diagonal 77 n° 138, años más tarde y durante la gestión del licenciado Jorge Silva, las carreras pasaron a la subsede de calle 35 esquina 4 (subsuelo),[5] manteniendo la tradición de sostener las actividades administrativas vinculadas a la gestión en la sede de la carrera que dio origen al Instituto.

La incorporación de las nuevas carreras técnicas, sumaron a la oferta educativa del Instituto, originalmente orientada a la información, otra particularidad, la comunicación.

En 1996, el Instituto fue conducido por la profesora Leonor Derosa de Bacigalupo y hacia 1997 inicia su gestión en la dirección el Licenciado Jorge Alberto Silva. Ese mismo año, en un contexto particular de la historia política, económica y educativa de nuestro país caracterizado por profundas transformaciones que afectaron la vida cotidiana de la ciudadanía, el Instituto retoma su boletín *Umbral 2000*, editando en agosto su segunda época. Así lo deja plasmado la profesora Irma Tosi en la nota de presentación del volúmen 1:

“Sabemos que relanzamos esta publicación en una época muy difícil, pero cuando los tiempos son duros, es cuando precisamente necesitamos estar más unidos” (Tosi, 1997, p. 3).

Este contexto adverso, contrasta con la demanda de formación por parte de la sociedad, tal como lo refleja la matrícula de estudiantes cursantes registrada en 1996 y, a la cual, el Instituto vehemente en su compromiso social supo contener.

---

[5] Desde 2019 todas las locaciones en las cuales se desarrollan las actividades del Instituto son denominadas sedes.

Matrícula ciclo lectivo 1996	
Bibliotecología	1002
Museología	151
Archivología	111
Carreras conveniadas al ISER	191
Total	1455

Fuente: *Umbral* 2000, 1997, p.11

Asimismo, los resultados de la encuesta institucional realizada en la misma época y que estuvo a cargo de las profesoras Edith Prioretti e Irma E. Tosi, expresaron información sustancial para la toma de decisiones:

> A esta información por más significativa, vale la pena agregar que el 74 por ciento de los encuestados respondieron que conocieron el Instituto y la oferta educativa "a través de terceros", es decir mediante la comunicación informal, siendo las otras respuestas 13 por ciento por diarios, 8 por ciento por las guías del estudiante o de museos, 3 por ciento por los CIES y 2 por ciento por la radio (Prioretti y Tosi, 1997).

En 1998 el Instituto celebró y conmemoró su cincuenta aniversario, entre los actos organizados para la ocasión se pueden mencionar: la publicación de un número especial de la revista *Umbral 2000. Segunda época* y la realización de una charla organizada por la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil a cargo de la profesora Elisa Boland, egresada del Instituto y que recibiera en 1996 el premio Pregonero por su labor como bibliotecaria.[6] Dicha charla contó con la participación de Graciela Cabal, reconocida

[6] Los Premios Pregonero fueron instituidos en 1990 en adhesión a la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires. Organizados por la Fundación El Libro, se entregan todos los años y tienen como objetivo dar público reconocimiento a las difusoras y los difusores de la literatura infantil y juvenil argentina desde sus diferentes espacios de trabajo.

escritora argentina de literatura infantil y juvenil que también se destacó como periodista, docente y editora. (*Umbral 2000*, 1998, p.71).

Durante el mismo año, el Instituto, mediante distintos docentes y referentes de la familia de carreras de Bibliotecología, participó de la elaboración de un nuevo plan de estudio, el cual sería aprobado por Resolución Ministerial n° 13.295/99 el 7 de diciembre de 1999, veinte años después del que se encontraba vigente. Dicho plan generó algunas controversias en el ámbito bibliotecológico, al establecer la denominación de Bibliotecólogo tanto para la carrera como para su titulación, entre los reclamos y pedidos realizados a las autoridades se pueden mencionar las emprendidas por el Colegio de Bibliotecarios de la Provincia de Buenos Aires. En años siguientes, se formuló un nuevo plan de estudio para la carrera de Bibliotecario Escolar, la cual a partir de la aprobación de la Resolución Ministerial n° 119/01 del 24 de enero obtuvo la denominación y titulación de Bibliotecario de Instituciones Educativas. El 30 de diciembre de 2003 mediante la Resolución Ministerial n° 6161/03 se aprobó un nuevo plan de estudio de la familia de carreras de Bibliotecología, el mismo surgido de las nuevas disposiciones en la provincia respecto a la formación técnica en el Nivel Superior y estableció la denominación de la carrera como Tecnicatura Superior en Bibliotecología, otorgando el título de Bibliotecario. Este último plan de estudio no estuvo tampoco exento de cuestionamientos, ya sea por la manera en que se formuló como por la pérdida en la calidad de la formación generada por la drástica reducción de horas que se producía con la nueva resolución, pasando de 2560 horas que establecía el plan de la carrera Bibliotecólogo a 1824 horas de la nueva Tecnicatura Superior en Bibliotecología.

Los reclamos del amplio sector bibliotecológico fueron atendidos por las autoridades del nivel que definieron la permanencia de ambos planes de estudio, autorizando la continuidad de la carrera de Bibliotecólogo para la modalidad de cursada semipresencial y la Tecnicatura Superior en Bibliotecología de cursada presencial.

Sin embargo, y a pesar de la resolución de la problemática suscitada durante los años 2003 y 2004 respecto al nuevo plan de estudio, hacia 2005, una situación por más particular, afectó negativamente el inicio del ciclo lectivo. Las autoridades educativas del momento definieron por Disposición n° 145 del 9 de diciembre de 2004, el cierre de la carrera de Bibliotecólogo y por ende el de la modalidad de cursada semipresencial

para el histórico ISFDyT n° 8, esa misma modalidad que durante años había dotado de personal profesional altamente calificado a una cuantiosa cantidad de instituciones bonaerenses y que representaba la historia de la bibliotecología en la provincia, veía afectaba no sólo su propia esencia, sino también los derechos de estudiantes y docentes.

La situación de incertidumbre generó que toda la comunidad educativa no sólo la residente en la ciudad de La Plata o en la provincia, se movilizara apelando la revisión de la decisión adoptada. Institucionalmente también se realizaron acciones tendientes a visibilizar la problemática, y en este sentido, las autoridades del Instituto elevaron los pedidos realizados por la comunidad, la cual llegó incluso a cortar la circulación de la avenida 13 y manifestarse en las oficinas de la Dirección del nivel ubicadas por aquel entonces en la Torre Gubernamental 1 de dicha ciudad. Esta información recuperada de la memoria institucional mediante conversaciones y entrevistas con docentes y ex docentes, así como también de los borradores de las reuniones realizadas en esos momentos, y constatada en las distintas notas periodísticas publicadas oportunamente en los medios locales,[7] tienen una mayor significación para quienes se formaron y transitaron el Instituto, ya que evidencia las características que históricamente lo definieron: lucha, resiliencia y compromiso con la función social.

Finalmente, la medida no tuvo aplicación y el Instituto siguió brindando la modalidad de cursada que, en los años sucesivos siguió los lineamientos de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las Ofertas de Educación a Distancia dependiente del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación.

El Instituto es también hoy conocido por otras carreras que se incorporaron más recientemente a su oferta educativa: en 2008 la Tecnicatura Superior en Gestión Cultural cuyo plan de estudio n° 686/07 fue implementado en distintos ciclo lectivos bajo la modalidad de cursada presencial y semipresencial y, en 2023 se anunció la apertura de la Tecnicatura Superior en Interpretación y Traducción de Lengua de Señas argentina-español aprobada por Resolución Ministerial n° 4218/23, la cual inicia su primer año de cursada en este 2024 mediante la modalidad de cursada híbrida, es decir un porcentaje de la carga horaria de cursada presencial y otra virtual.

---

[7] Uno de ellos fue el diario *El Día*. Ver notas referenciadas.

A MODO DE CIERRE

Hasta aquí un reposo de la vasta historia del Instituto Superior de Formación Técnica n° 8, que se origina con el curso para el Idóneo bibliotecario y que inicia su vida institucional con la Escuela de Bibliotecología. El presente artículo desarrolla en forma exhaustiva desde su origen hasta los primeros años de la década del 2000, aunque en ocasiones y pensando la continuidad del tema abordado se presenta información significativa de momentos institucionales posteriores. De este modo, se pretende poner en conocimiento a toda la comunidad lectora, estudiantes, profesionales egresadas y egresados del Instituto o de otras instituciones, así como a las diferentes autoridades dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación sobre la historia de esta institución que a lo largo de más de 75 años formó y sigue formando profesionales en el ámbito de las Ciencias de la Información, dotando a bibliotecas, museos y archivos de personal calificado no sólo para las labores técnicas de la profesión, sino también para la administración y gestión de las ya mencionadas instituciones, diseminadas tanto en el amplio territorio del interior bonaerense como en numerosas provincias y países limítrofes.

Resulta importante señalar, que ya para la década de 1960, las y los profesionales egresadas y egresados de la institución se insertaron laboralmente en ámbitos de gran prestigio y reconocimiento: bibliotecas de escuelas normales y del Colegio Nacional, Biblioteca del Maestro, del Colegio de Escribanos, en el Instituto Bibliográfico de la Provincia, en el Centro de Documentación Pedagógica de la Provincia, en la Biblioteca Central de la Provincia General San Martín, en la Dirección de Bibliotecas del Ministerio de Educación de la Provincia, en el Instituto Superior de Educación Sanitaria de la Provincia, en la Asociación Sarmiento y en la Facultad de Derecho (Margenat, 1963).

En los años sucesivos la proliferación de la información, la educación, la cultura, y los espacios dedicados a ellas generó un incremento de la demanda de profesionales, a la cual el Instituto junto a las autoridades educativas de cada momento histórico supieron responder, provocando así que a la expansión geográfica de profesionales egresadas y egresados de la institución, se sumaran nuevos espacios de desarrollo profesional.

A ya los mencionados por Margenat, los cuales algunos cambiaron de denominación o fueron incorporados a otras instituciones, se sumaron una gran cantidad de bibliotecas escolares, de institutos superiores, populares, especiales, especializadas, bibliotecas, museos y archivos municipales y provinciales, Centros de Investigación e Información Educativa (CIIE), el Archivo General de la Nación (AGN), entre otros, en muchos casos como personal técnico- profesional, y en otros como directoras o directores como ser bibliotecas de facultades, del poder judicial, de colegios profesionales, de la Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), de la Academia Nacional de la Historia, del Archivo Histórico de la provincia "Doctor Ricardo Levene" y la dirección de Bibliotecas Populares de la provincia de Neuquén, entre otras.

Señalando el histórico compromiso institucional en pos del sosteniendo de una práctica profesional que garantice el derecho y el acceso democrático a la información y la cultura, su comunidad formadora refuerza hoy la misión social y de servicio que brindan las ciencias y las unidades de la información en la sociedad actual.

FUENTES

El Día (2005, 1° de marzo). Marcha por el cierre de Bibliotecología. https://www.eldia.com/nota/2005-3-3-bibliotecologia-nueva-protesta-por-los-cambios

El Día (2005, 3 de marzo). Bibliotecología: nueva protesta por los cambios. https://www.eldia.com/nota/2005-3-1-marcha-por-el-cierre-de-la-carrera-de-bibliotecologia

Instituto Superior de Formación Técnica n° 8. https://is8.com.ar/75-aniversario/

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dirección General de Bibliotecas. (1951). *Primer Congreso Provincial de Bibliotecas Populares.* La Plata.

Coria, M. (2014). La Escuela de Bibliotecología de la Provincia de Buenos Aires y la profesionalización del bibliotecario (1948-1950). *Palabra Clave* (La Plata), *4*(1), 48–60. https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv4n1a04

Coria, M. K. (2016). *Las políticas culturales de la Dirección General de Bibliotecas bonaerense (1946-1952)* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1236/te.1236.pdf

Degiuseppe, A. (1972). Evocación histórica de la Escuela Superior de Bibliotecología. *Umbral 2000*, 1, 9-14.

Instituto Bibliográfico. Universidad de Buenos Aires. (1972). *Guía de Escuelas y Cursos de Bibliotecología y Documentación en América Latina. Primera Parte*.

Kraemer, E. O. & Lacorazza M. S. (2010). La formación de bibliotecarios en el área de los procesos técnicos, en ISFDYT de la provincia de Buenos Aires (Argentina) con modalidad semipresencial. En F. Martínez Arellano (comp.), *IV Encuentro de Catalogación y Metadatos. Memoria 4 al 6 de noviembre de 2009* (pp. 233-251). Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM https://repositorio.unam.mx/contenidos/5002296

La Dirección [Sosa Padilla, A.] (1972). Umbral 2000. *Umbral 2000*, 1, 7-8.

Margenat, N. E. (1963). Importante Organismo Docente: La Escuela Superior de Bibliotecología de la Provincia. *Revista de Educación, 1*(1).

Prioretti, E. & Tosi, I (1997). Encuesta a Alumnos y Docentes de la Institución. *Umbral 2000 Segunda Época,* 1, 6-7.

Redondo, A. (1997). Y al volver la vista atrás… Un trazo de historia. *Umbral 2000 Segunda Época*, 1, 8-11.

Silva, J. R. (1997). Editorial. *Umbral 2000* Segunda Época, 1, 1.

Tosi, I. (1997). *¿Por qué Umbral 2000, segunda época?. Umbral 2000 Segunda Época*, 1, 3.

ANEXO
AUTORIDADES QUE DIRIGIERON EL INSTITUTO

Edgardo Scotti	1948/ 1953
Ruben Benchetrit	1958
Samuel Amaral	1959
Edgardo Scotti	1960
Apolonio Héctor Sosa	1961/ 1972
Esther Arrastúa de Muñoz	1972/ 1995
Leonor Derosa de Bacigaluppo	1995/ 1996
Jorge Silva	1996/ 2007
Susana Aguirre	2007/ 2011
Daniel Eveleens	2011
Teresa Silva	2012/ 2019

María de los Ángeles Muñoz Ojeda	2019/ 2020
Leonardo Lambardi	2020/ 2022
María de los Ángeles Muñoz Ojeda	2022/ 2023
Delia Voelklein	2023

PLANES DE ESTUDIO Y OTROS ACTOS ADMINISTRATIVOS DE LA FAMILIA DE CARRERAS DE BIBLIOTECOLOGÍA

Denominación de la carrera o carrera de afectación	Resolución Ministerial n°	Fecha de aprobación	Título que otorga o acto resolutivo
Profesorado Especializado en Bibliotecología	122/73	19/06/1973	Profesorado Especializado en Bibliotecología
Bibliotecario Escolar	235/76	28/01/1976	Autoriza la aplicación del régimen de alumnado no residente
Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Profesional	862/79	24/04/1979	Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Profesional
Bibliotecario Profesional	354/81	04/03/1981	art. 1.- Asigna a la cátedra “Materiales audiovisuales” de segundo año, 2 horas prácticas semanales, que se agregan a las 2 horas teóricas ya establecidas por el plan de estudio.

Bibliotecología	13295/99	07/12/1999	Bibliotecólogo
Bibliotecario de Instituciones Educativas	119/01	24/01/2001	Bibliotecario de Instituciones Educativas
Bibliotecología y Bibliotecario de Instituciones Educativas	1724/02	30/05/2002	art. 1.- Fe de erratas, rectificación de las estructuras curriculares y régimen de correlatividades.
Tecnicatura Superior en Bibliotecología	6161/03	30/12/2003	Bibliotecario
Tecnicatura Superior en Bibliotecología	1541/04	14/05/2004	art. 1.- Rectifica la denominación de espacios curriculares.
Tecnicatura Superior en Bibliotecología	5497/23	01/12/2023	Técnica/o Superior en Bibliotecología
Tecnicatura Superior en Bibliotecología de Instituciones Educativas	5498/23	01/12/2023	Bibliotecaria/o de Instituciones Educativas

PLANES DE ESTUDIO Y OTROS ACTOS ADMINISTRATIVOS DE LA FAMILIA DE CARRERAS DE MUSEOLOGÍA

Denominación de la carrera o carrera de afectación	Resolución Ministerial n°	Fecha de aprobación	Título que otorga o acto resolutivo
Auxiliar Técnico de Museo	1435/68	18/06/1968	Auxiliar Técnico de Museo
Auxiliar Técnico de Museo	3016/75	01/08/1975	Autoriza el acrecentamiento de 1 hora cátedra para las asignaturas Museología I y II.

Museólogo	1037/75	01/04/1975	Museólogo
Museólogo	907/80	02/05/1980	art. 1.- Asigna a las materias Museografía I y II, Pedagogía museológica, Artes aplicadas y Conservación y Restauración, horas cátedras para trabajos prácticos. art. 2.- Aprueba los objetivos y contenidos de los trabajos prácticos fijados.
Museólogo	1162/83	27/07/1983	art. 1.- Autoriza a partir del período lectivo 1983 la aplicación del régimen de alumnado no residente en el tercer año correspondiente a la especialidad Museólogo. art. 2.- Aprueba para el alumnado no residente el plan correspondiente al tercer año de la carrera Museología.
Tecnicatura Superior en Museología	1630/04	17/05/2004	Técnico Superior en Museología

PLANES DE ESTUDIO Y OTROS ACTOS ADMINISTRATIVOS DE LA FAMILIA DE CARRERAS DE ARCHIVOLOGÍA

Denominación de la carrera o carrera de afectación	Resolución Ministerial n°	Fecha de aprobación	Título que otorga o acto resolutivo
Tecnicatura Superior en Archivos	375/83	24/02/1983	Técnico Superior en Archivos
Tecnicatura Superior en Administración de Documentos y Archivos	1406/04	07/05/2004	Técnico Superior en Administración de Documentos y Archivos
Tecnicatura Superior en Administración de Documentos y Archivos	484/05	21/02/2005	Corrige en la carátula del Anexo I, la modalidad de cursada, especificando su carácter de presencial. art. 1.- establece el nuevo plan de estudio y su titulación como Técnico Superior en Administración de Documentos y Archivos

Sitios de localización del instituto y sus sedes

Ubicación	**Fechas aproximadas**
41 y 22	1950 hasta s/f
5 n° 755	1958 hasta s/f

Ubicación	Fechas aproximadas
44 entre 10 y 11 n° 790	s/f hasta 1972
Diag. 74 entre 5 y 43 n° 1050	1972 hasta 1996
Diag. 77 n° 138	1993 hasta 1997
43 entre 2 y 3 n° 376	1994 hasta 1996
35 esquina 4 (subsuelo)	1997 hasta la actualidad
45 entre 12 y 13 n° 866	1996 hasta 2019
50 entre 12 y 13 n° 877	2019 hasta la actualidad

Entrega de diplomas en la Sala de Lectura de la Biblioteca de la Provincia, 1970



Primera fila, de izquierda a derecha: señor Horacio Carballal, subsecretario de Cultura de la Provincia; profesor Alfredo Tagliabue, ministro de Educación de la Provincia; profesor Galli, subsecretario de Educación de la Provincia; señor Eduardo Barreiro, Director de Enseñanza Superior de la Provincia.
Segunda fila, de izquierda a derecha: director de la Biblioteca de las Naciones Unidas; directora del Instituto Superior de Lincoln; señorita Iris Borroni, secretaria del Instituto Superior de Bibliotecología y profesor Alcides Degiuseppe.



Palabras alusivas a cargo de la profesora Esther Francisca Arrastúa de Muñoz, quien luego se desempeñaría como directora del instituto entre los años 1972 y 1995.



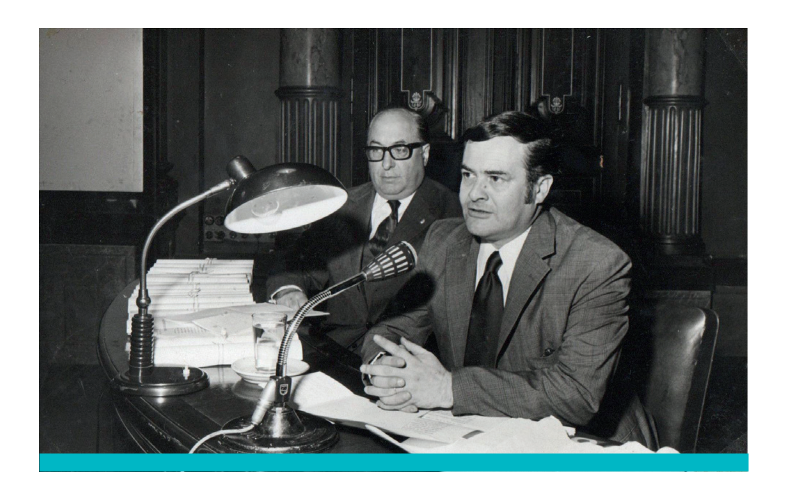
Agasajo posterior a la entrega de diplomas de Bibliotecología, que coincidió con la exposición de libros de la especialidad, 1970.

De izquierda a derecha: doctor Edgardo Scotti, exdirector de la Escuela de Bibliotecología; profesor A. Héctor Sosa Padilla, director del Instituto; director de la Biblioteca de las Naciones Unidas; señor Eduardo Barreiro, director de Enseñanza Superior; profesor Alfredo Tagliabúe, ministro de Educación de la Provincia y profesor Alcides Omildo Degiuseppe.

Entrega de diplomas realizada en el Salón Dorado de la Municipalidad de La Plata, 1971.



Primera fila, de izquierda a derecha: señorita Iris Borroni, secretaria del Instituto Superior de Bibliotecología; profesora Nydia Margenat, regente del Instituto Superior de Bibliotecología; profesora Mabel Lerate de Bianchi Lobato, inspectora de Enseñanza Superior; profesor Heriberto Piombo, director de Enseñanza Superior; profesor Oteiza, director de Cultura de la Municipalidad de La Plata; señor Valenciano y profesor Alcides Degiuseppe, director de Bibliotecas.



De atrás hacia adelante: profesor Oteiza, director de Cultura de la Municipalidad de La Plata y el profesor A. Héctor Sosa Padilla, director del Instituto Superior de Bibliotecología.



Primera fila, sentado: señor Eduardo Barreiro, director de Enseñanza Superior de la Provincia.
Segunda fila, sentada (aplaudiendo): señorita Iris Borroni, secretaria del Instituto Superior de Bibliotecología.
De pie y perfil: profesor Alcides Degiuseppe.
De pie y frente: profesor A. Héctor Sosa Padilla.



De izquierda a derecha: la estudiante señora Alicia Redondo de Gallo, recibe una distinción de manos de la profesora Alicia Dora Ahumada. Ambas tuvieron una vasta trayectoria como docentes de las carreras de Bibliotecología.

Entrega de diplomas realizada en el Instituto para las carreras de Bibliotecología y Museología, a la misma fueron invitadas las Regentes del Instituto n° 9, 1979.



Entrega de diplomas realizada en el Instituto para las carreras de Bibliotecología y Museología, a la misma fueron invitadas las Regentes del Instituto n° 9, 1979.

De izquierda a derecha: una estudiante recibe el diploma de manos de la secretaria Iris Borroni y la profesora Aurora Groizard, ambas de una destacada trayectoria en sus áreas de desempeño institucional.

Giuliana Vargas
ISFT n°8 (DGCyE)

Ser bibliotecaria. Una experiencia en primera persona

—

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre mi experiencia en el ámbito de las bibliotecas, desde que decidí estudiar Bibliotecología en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n°8 hasta mi inserción laboral actual, como docente de la carrera y bibliotecaria del Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau. Aunque prevalece la narrativa personal, se busca compartir las diferentes formas que se tejen para ejercer la profesión bibliotecaria según los planteos e intereses que construimos a lo largo de nuestra formación.

Palabras clave: Formación profesional, Bibliotecario, Docencia, Experiencia.

Escribir sobre la trayectoria propia no es tarea sencilla, principalmente por la carga personal y emotiva que se adiciona al proceso de escritura. Sin embargo, la revisión de los logros y fracasos alcanzados en un cierto lapso de tiempo dentro del campo profesional permite que no perdamos la costumbre de autoevaluarnos, en este caso, sobre nuestro rol profesional. En este trabajo, aspiro no sólo a realizar una autoevaluación de mi trayectoria como bibliotecaria sino también a compartir mi experiencia formativa y profesional en primera persona. El *ser bibliotecaria* no comienza cuando nos recibimos, sino que tiene su punto de partida cuando decidimos profundizar sobre esta profesión.

Siendo sincera, nunca imaginé que sería bibliotecaria aún cuando

Vargas, G. , (2024). *Ser bibliotecaria.* Una experiencia en primera persona.
Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 238-246

siempre había sido *usuaria* de bibliotecas: tanto de la Biblioteca Escolar de mi colegio, que abría en el turno mañana y estaba a cargo de Lorena; como de la Biblioteca Municipal de Ensenada que hasta el año 2012 se encontraba en el Polideportivo y que luego se trasladó a un edificio propio. Incluso conservo mi carnet de usuario, el cual necesitaba para sacar libros en préstamo. Por lo que, de alguna manera, estos espacios siempre fueron testigos de mi gusto por la lectura brindándome acceso a aquellos libros que me resultaban costosos de adquirir por mi cuenta. Pero, como afirmaba, el ser *usuaria* de biblioteca nunca me llevó a preguntarme lo que *hacen los bibliotecarios*.

Estudiar Bibliotecología tuvo una doble motivación, ajena a mis propios intereses ya que, en principio, tenía decidido estudiar Historia en la Universidad Nacional de La Plata. En primer lugar, gracias a mi mamá. Ella se había recibido de docente hacía unos pocos años y quería estudiar la carrera para tener una mayor apertura laboral dentro de su ámbito de trabajo. Nunca me animé a preguntarle por qué me propuso que estudiemos juntas, recuerdo solamente que acepté sin siquiera cuestionar si podría, o siquiera preguntarme si me gustaba la carrera. En segundo lugar, y aunque me dí cuenta unos años después, también fue gracias a una desconocida que, en la EXPO UNLP del año 2016, me comentó sobre la carrera de Bibliotecología. Aunque ya tenía decidido la carrera en la que me anotaría, cuando esta persona -que nunca supe su nombre- me vio leyendo los folletos de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se acercó a contarme sobre lo que ella estudiaba: Bibliotecología y Ciencias de la Información. Poco tiempo después, mi mamá me convencía de estudiar *biblio* en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 8.[1]

A diferencia de otros institutos de la Provincia de Buenos Aires, el Instituto Superior de Formación Técnica n° 8 -o como lo llamamos quienes ya nos sentimos parte de él, “el 8”- se destaca por ofrecer modalidades mixtas de cursada, conocidas como: semipresencial semana intensiva, semipresencial vespertino y sabatina.[2] Aunque cada modalidad tiene distintas características, existen momentos de encuentro -como las Prácticas Profesionalizantes o los llamados de mesa de finales- en donde es posible construir, desde la multiplicidad de experiencias personales y

[1] Actualmente, Instituto Superior de Formación Técnica n° 8 (ISFT n° 8).

[2] Sobre las modalidades de cursada, veáse: https://is8.com.ar/carrerabibliotecologo/

lugares de residencia, la cultura institucional del 8. Así, esta institución educativa logra que, ya sea cursando sábados o semanas completas de 8 a 20 horas, nos sintamos a gusto transitando esa inmensa cantidad de tiempo porque es posible tejer lazos que perduran en el tiempo. Esos lazos se construyen, en este caso, por medio de un espacio en común que nos invita a elegir la institución: las bibliotecas.

Si bien el Instituto 8 se caracteriza por tener estudiantes que viajan desde diferentes puntos del país, en mi caso particular tengo la posibilidad de vivir cerca de distintas casas de estudios, ya sea de institutos terciarios, como universitarios. Complementariamente, he tenido un apoyo familiar inmenso durante mis años de formación que me posibilitaba elegir y sostener mis dos intereses profesionales. Por lo que, en cierta forma, corría con una ventaja que agradezco.

Lejos de importar factores de cercanía, durante mi formación opté, en un primer momento, por la modalidad sabatina, aunque luego cambiaría por las semanas intensivas. En cada una de ellas conocí personas con distintas motivaciones que los llevaban a estudiar *BIBLIO o BIE.*[3] Ahora bien, debo mencionar que tanto de quiénes fueron mis compañeros, como quiénes hoy son mis estudiantes, admiraba y admiro el esfuerzo inconmensurable que implicaba planificar y organizar una semana fuera del hogar propio, de sus seres queridos y de su trabajo para poder formarse.

Durante los tres años de estudio que implicó la carrera aprendí a enamorarme de una profesión que conlleva una adquisición y apropiación de múltiples competencias. Como lo expresa el nuevo plan de estudios de la carrera,

La disciplina bibliotecológica en cuanto a procesos técnicos no es solo la descripción bibliográfica, implica otros componentes. Comprende una multiplicidad de dimensiones: técnicas, organizativas, tecnológicas, socio comunitarias, productivas, investigativas, de servicios y productos, de extensión cultural a la comunidad, de redes de interacción, entre otras, según las tipologías de bibliotecas existentes (DGCyE, 2023, p. 3).

Como bibliotecarias y bibliotecarios intermediamos en el acceso a un derecho fundamental, el de acceso a la información. Por tal razón, nuestra labor se rige por las necesidades y demandas de información de nuestros

[3] Nombre con el que coloquialmente nos referimos a las carreras de Bibliotecología (BIBLIO) o de Bibliotecario de Instituciones Educativas (BIE).

usuarios. En la actualidad, esta tarea adquiere un tinte adicional ya que, a pesar de que se ha exponenciado la producción y difusión de información con el avance de las tecnologías, aún queda mucho para alcanzar condiciones de acceso igualitarias. Sumado a ello, las bibliotecas también cumplen un rol fundamental para garantizar la formación de usuarios autónomos en el uso, producción y divulgación de la información.

Ahora, como toda carrera profesional, la formación bibliotecaria no es simple. No sólo comprende la aprehensión de múltiples tareas -tanto técnicas, como sociales y bibliotecológicas-, sino que también conlleva un aprendizaje constante en relación con los cambios que se producen en torno a la información. Sin embargo, puedo afirmar que la formación que se ofrece desde las diferentes casas de estudio en nuestro país, es sumamente amplia para que futuros profesionales de la información adquieran y se apropien de los conocimientos necesarios para adoptar un rol bibliotecario en diálogo con las necesidades y demandas de nuestros usuarios.

Así, durante los tres años de estudio, profundicé sobre el trabajo bibliotecario a través de la elaboración de proyectos que nacían según el tipo de unidad de información y las necesidades de cada comunidad de usuarios, la puesta en ejecución de distintos servicios de esta índole, como el de extensión, de información ciudadana, de DSI, entre otros; y la profundización sobre distintos aspectos teóricos que son necesarios para comprender y afianzar nuestra formación como profesionales de la información, ya fuera del campo específico u otros. A la par, adquiría práctica para la realización de los procesos técnicos-documentales, tarea bibliotecaria esencial para recuperar la información ya sea a través de catálogos manuales o mediante el uso de diferentes sistemas de gestión bibliotecaria. Asimismo, afianzaba mis habilidades para la búsqueda, selección y análisis de la información, aspecto que es sumamente importante para poder generar nuevos productos y servicios para nuestros usuarios.

Aparte de la teoría, los espacios de prácticas profesionalizantes siempre resultaban un desafío. Desde el lado bibliotecario, porque permitían acercarnos desde diferentes planos a la cotidianeidad de las bibliotecas. Desde lo individual, porque permitían consolidar nuestra confianza futura para cuando estuviéramos “del otro lado”. Particularmente, destaco no sólo la posibilidad de salir del plano hipotético de nuestras ideas, sino también

cómo los docentes que me acompañaron en cada proceso de práctica siempre tuvieron las palabras necesarias para darme un elixir de confianza sobre mi lado profesional que por mi propia cuenta no podría tener.

Esto último da cuenta que la transición de una carrera profesional no sólo se nutre de conocimientos y aprobar materias, sino que cobran especial relevancia los docentes que influyen en nuestro tránsito por las aulas. Estas personas, que poco tiempo después se transformaron en colegas, me brindaron herramientas no sólo para insertarme en el campo laboral, sino también para construir una representación del carácter de profesional de la información que quería ser y que quiero seguir construyendo.

Por otro lado, en el transcurso de mi formación no había tenido la posibilidad de trabajar en alguna unidad de información, si bien ya había iniciado mi trayectoria laboral por medio de la docencia. Pero, apenas un año después de recibirme, comenzaría a potenciar mi lado bibliotecario combinándolo con el ejercicio docente en las aulas del instituto en el cual me había formado.

El ingreso a la docencia del Nivel Superior, a diferencia de otros niveles educativos, se da por medio de concursos docentes de antecedentes y oposición. La publicación y presentación de dichos concursos son muy acotados, sumado a las distintas instancias de evaluación que conllevan los mismos, que están a cargo de un jurado específico. Cuando era estudiante, incluso, había tenido la posibilidad de formar parte de aquellos jurados. No obstante, nunca me había imaginado en el lugar de postulante.

Aunque no contaba con experiencia, cuando una compañera me compartió la publicación de los mismos decidí animarme para, por lo menos, *intentar*. El intento en la vida personal y profesional es algo necesario para seguir creciendo, sin importar si los resultados son positivos o negativos. Por lo que, gracias a esa difusión como también a las personas que escribí para que me guiarán en el cómo pensar un concurso, siguiendo las normativas específicas que lo regulan, en pocos días y pocas horas de sueño, logré presentar diferentes propuestas pedagógicas para la carrera de Bibliotecario de Instituciones Educativas. Además, debo mencionar que esta tarea no habría sido posible sin mi paso por determinadas materias en la carrera de Historia, como los talleres de enseñanza, en donde previamente a las prácticas docentes, aprendí a elaborar propuestas pedagógicas. Seguramente, quienes lean este relato y trabajen en las aulas, reconocerán

las dificultades y dudas que aparecen en el momento de elaboración de una propuesta didáctica.

Una vez presentadas las propuestas, pasó un tiempo hasta que me convocaron a la última instancia de evaluación, correspondiente a las entrevistas. El pasar a dicha instancia, en cierta forma, significaba que ese intento de presentarse en concurso no había sido en vano. No obstante, el hecho de haber merituado o no ya representaba, a mi parecer, un avance dentro de mi rol profesional. Durante días, busqué cómo sería esa instancia de entrevista, aunque no existía un modelo específico ni un monólogo a seguir. También, repasé varias veces mis propuestas pedagógicas, corrigiendo aquellos errores que no había notado y modificando tanto la escritura como las ideas que había pensado en aquel momento. Esas entrevistas no sólo fueron todas diferentes, sino que a medida que pasaba por ellas aprendía nuevas formas de entender esa combinación entre docencia y bibliotecología. En consecuencia, me hacía nuevas preguntas sobre la profesión y entendía que la docencia bibliotecaria no era nada ajena al estar al frente de una unidad de información, aunque las tareas difieran. Así, en el año 2021 comencé a trabajar como docente en las carreras de Bibliotecología del ISFT n° 8. Es decir que volvía a aquel espacio con un cambio en el lugar que ocuparía.

El cambio de estudiante a docente dentro de la institución donde me había formado hacía aflorar muchos sentimientos, aunque principalmente imperaba la sensación de la construcción de un segundo hogar que, como mi familia, me hizo crecer desde otro lugar: el plano profesional. Durante mi primer año como profesora, experimenté la tarea de enseñar desde la virtualidad de forma total debido a las medidas de prevención instaladas desde el año 2020 por la pandemia de COVID-19.[4] Ese primer año implicó no sólo poner en práctica por primera vez los conocimientos adquiridos como bibliotecóloga, sino también cuestionar las hipótesis de trabajo presentadas en las propuestas pedagógicas. En la actualidad, aún sigo releyendo y repensando esas planificaciones sobre todo gracias a las sugerencias que me transmiten tanto colegas como estudiantes, y considerando los cambios que se han ido produciendo en torno al campo bibliotecológico. Meses después, se retomó la presencialidad y pude

[4] Conocidas como Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO).

conocer personalmente a aquellos estudiantes que tenían interrogantes sobre el ser bibliotecario y las bibliotecas con ese mismo tinte de pasión que tenemos quiénes amamos esta profesión.

A través de la docencia, también fui identificando intereses específicos sobre determinados temas que hacen a la bibliotecología. Si bien en un primer momento mi incorporación como docente fue a través de espacios curriculares distintos, actualmente mi ejercicio profesional se centra en torno a la Administración y Gestión de Bibliotecas y la Práctica Profesional. La elección de dichos espacios no fue azarosa ya que, durante mi transcurso como estudiante, fui comprendiendo y profundizando sobre la importancia que tienen ambos dentro de la carrera para entender a la biblioteca como un sistema complejo, que se vale no solamente de sus propios elementos sino también de la relación permanente con el exterior. Asimismo, la lectura de ambos espacios permitió unificar la teoría y la práctica, aspectos que son centrales para poner en funcionamiento cualquier tipo de unidad de información. En ese sentido, esos planteos que habían nacido cuando ocupaba el asiento de estudiante, de alguna forma llevaron a que concursara posteriormente para formar parte de estas cátedras y que en la actualidad pueda continuar ampliando mis saberes en dichas áreas.

El ejercicio de la docencia en la carrera de bibliotecología no sólo me ha llevado a seguir ampliando mi experiencia en determinadas temáticas, sino que también me ha guiado hacia nuevos espacios para seguir aprendiendo a ser bibliotecaria. En las aulas se estudian determinados contenidos y temas, pero también se enseña y aprende a partir de las preguntas que nos hacemos y el compartir diferentes experiencias individuales. En ese transcurso, nuevas interrogantes nacieron sobre mi futuro profesional que me llevaron a querer trabajar como bibliotecaria en su espacio concreto, la biblioteca.

A raíz de ese interés personal y con la intencionalidad de adquirir nuevas prácticas dentro de las unidades de información, en noviembre de 2023 comencé a trabajar como bibliotecaria en el Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau de la ciudad de La Plata[5] *El "Max"* es una institución

[5] El Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau (CLIMB) tiene como misión difundir el judaísmo desde una perspectiva laica y mantener viva la memoria y tradiciones tanto del pueblo judío como del argentino. Para más información sobre sus propuestas deportivas, educativas y culturales se puede consultar: https://www.maxnordau.com.ar/

judía fundada en principio como biblioteca en el año 1912. La intención de conformar un espacio bibliotecario dialogaba con el doble desafío de brindar un espacio para mantener las tradiciones de los inmigrantes judíos y, a la vez, forjar una nueva identidad en estas nuevas tierras que los recibían. Aunque con el tiempo las formas para mantener esta biblioteca se fueron haciendo cada vez más complejas, el interés de sus socios por conservar y darle vida a este espacio nunca se inmutó. Es por ello que, gracias a la incorporación al Sistema Provincial de Bibliotecas,[6] se reanudaron las tareas para poder brindar un espacio de acceso, difusión y tratamiento de información referida a la historia y la cultura judeo-progresista, tanto desde la biblioteca como desde el archivo histórico que fueron construyendo un grupo de activistas especializados en ciencias sociales en los últimos años.

La reactivación de este espacio resulta un desafío profesional que me permite afianzar mis conocimientos y habilidades como bibliotecóloga y docente por varios motivos. En primer lugar, porque el funcionamiento de una biblioteca no sólo depende de contar con una colección y un profesional que desempeñe sus tareas específicas, sino que también se construye a partir de las decisiones e intenciones colectivas de quiénes forman parte de esta organización. Y, en segundo lugar, porque como docente de la carrera me permite ampliar el marco teórico que trabajamos en las aulas conjugándolo con experiencias bibliotecarias reales y con diferentes características.

Aunque cabe mucho trabajo por delante dentro de la biblioteca -en cuanto a su organización técnico-documental y la puesta en ejecución de los servicios, como así en otros aspectos- en tan poco tiempo me permitió ampliar mis interrogantes y motivaciones sobre mi profesión. Además, otra de las razones que me anima en este trabajo, es la posibilidad de ser testigo de cómo se genera un sentido de pertenencia por medio de las bibliotecas.

Todavía queda mucho trabajo por delante para seguir ampliando mi trayectoria, pero la producción de este escrito me ha permitido profundizar

[6] El Sistema Provincial de Bibliotecas de la Provincia de Buenos Aires se rige por medio de la Ley n° 14.777 del año 2015. Véase: Honorable Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2015, 16 de octubre). Ley 14777. *Sistema Provincial de Bibliotecas*. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2015/14777/2600

sobre sensaciones o preguntas que hasta ahora no me había hecho en voz alta. A la vez, invita a reflexionar en torno a que ninguna trayectoria profesional se construye desde lo individual. Esta experiencia se nutre tanto de intereses propios, que se fueron gestando con el correr del tiempo, como fundamentalmente de la enseñanza de diferentes personas que, directa o indirectamente, influyeron en la construcción de mi rol como docente y bibliotecaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dirección General de Cultura y Educación. (2023). Resolución 5497/23. *Diseño Curricular Tecnicatura Superior en Bibliotecología*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-12/TS%20en%20Bibliotecologia%20-%20Res.%205497-23%20y%20Anexo.pdf

Guillermina Tineo

Investigadora Independiente

La formación del bibliotecario en bibliotecas jurídicas

—

RESUMEN

El presente trabajo comenta en forma breve mi experiencia personal como bibliotecóloga egresada en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 8. Especialmente se detiene en mi inserción laboral y posterior desarrollo profesional en una Biblioteca Especializada en Ciencias Jurídicas. Además, esboza los parámetros sustanciales de la formación especializada.

Palabras Clave: Biblioteca especializada, Biblioteca jurídica, Formación profesional superior, Educación complementaria, Argentina.

FORMACIÓN ACADÉMICA Y EXPERIENCIA PERSONAL

La carrera de Bibliotecología en el ISFDyT n°8 se estructura sobre un plan de estudios de tres años de duración, con materias anuales y opción a diferentes modalidades de cursada.[1]

El contenido del diseño curricular correspondiente al tercer año propone un acercamiento a la Biblioteca especializada, donde la especialización funciona como un filtro dado por una particularidad temática en la que se enfoca la Unidad de Información. La misión que persigue se vincula con el auxilio de profesionales en el desempeño diario de sus actividades mediante el acercamiento de documentos especializados. El alumno puede desarrollar precozmente su vocación de búsqueda mediante la investigación

[1] Véase el Plan de estudios en: https://is8.com.ar/planestudiobiblio/

Tineo, G. (2024). La formación del bibliotecario en bibliotecas jurídicas.
Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 247-254

de fuentes de información documental, personal e institucional y elaborar una noción personal de colección especializada, así como también de los documentos que la componen; el personal y los profesionales que trabajan diariamente con ella; los usuarios cuyas necesidades informativas se propone complacer; el presupuesto del cual dispone la institución para acrecentarla; las dimensiones del establecimiento físico en el que se implanta y su organización; pues la colección representa la sustancia interior de la Biblioteca especializada y el punto de partida o de convergencia de las acciones y servicios que allí se suscitan. La información circula en documentos de creación reciente, como las publicaciones periódicas de revistas especializadas, y requiere un acentuado tratamiento documental que, en la práctica, posibilita recuperar información puntual.

El servicio por excelencia brindado es el de referencia, y sus vicisitudes se atienden en clases (cátedra Fuentes y Servicios de Información III).

Los procesos técnicos fundamentales (cátedra Análisis Documental y Descripción Documental) se abordan con profundidad. La carga de analíticas de revistas y libros al sistema, es habitual en la rutina profesional.

La propuesta educativa forja un profesional con integridad académica, calificado para identificar citas y corroborarlas, manipular fuentes de información específica y elaborar productos como bibliografías sobre temas de interés.

El estudio de las colecciones bibliográficas especiales y los tratamientos de preservación y resguardo, resultan útiles para el conocimiento y manipulación del fondo histórico de la Biblioteca.

Se atiende a un intercambio activo entre la Unidad de Información y los usuarios (cátedra Comunicación II). Se entablan relaciones con el arte; se organizan eventos donde el bibliotecario en formación media entre el artista, sus expectativas y los intereses de la institución; y se ubica como enlace entre las áreas académicas y los usuarios.

El futuro profesional conoce herramientas de gestión (cátedra Administración de las Unidades de Información); aborda proyectos mediante procesos de planificación estratégica (cátedra Planeamiento y Proyectos de Servicios de Información); profundiza sobre la importancia de las redes de cooperación y los consorcios donde el esfuerzo personal se aminora y los beneficios compartidos se multiplican.

Asimismo, estudia programas informáticos (cátedra Automatización de Procesos y Servicios) toda vez que asume que la innovación no es únicamente tecnológica.

Todo lo estudiado se lleva a la práctica. El estudiante se prepara para adaptarse a las cambiantes formas de organización del trabajo. En este sentido cabe mencionar las prácticas profesionalizantes (cátedras Observación y Práctica en Bibliotecas Públicas y/o Populares; Práctica Profesional I y Práctica Profesional II): estrategias formativas integradas en la propuesta curricular que se extienden al ambiente de trabajo y se interesan en el desempeño del estudiante, es decir, en la manifestación externa de sus competencias, que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y del desarrollo de actividades.

ESTUDIOS ADICIONALES. EL BIBLIOTECARIO JURÍDICO

Los estudios adicionales -previos o posteriores a la carrera- expresan una nueva forma de potenciar los puntos de contacto entre disciplinas. En tal sentido, Hernández Pacheco (2020) señala que va en aumento la capacitación del personal bibliotecario dirigida a una adaptación y desarrollo de habilidades que aporten un valor agregado a cada uno de los servicios que ofrezcan las bibliotecas.
Más allá del aprendizaje tradicional, el Bibliotecario egresado que pretende laborar en una biblioteca especializada tiene una formación que exige ser mejorada; tal vez con algún sistema formativo de posgrado que ofrezca la posibilidad de profundizar los estudios en un área del conocimiento, como lo es la capacitación jurídica para quien trabaja en una Biblioteca especializada en Ciencias Jurídicas. O incluso suele ocurrir que la propia carrera de bibliotecología funciona como un grado posterior a los estudios universitarios cursados a priori por el alumno.

Almanza resume así los requisitos del bibliotecario jurídico:

> Tener formación específica para la organización y el tratamiento de la información forense; conocimiento del sistema judicial; habilidad para conseguir la información requerida y recuperarla; capacidad para preparar bases de datos y mantener actualizada la información jurídica; ofrecer un servicio de calidad y con muy buena disposición, acorde a las necesidades de los usuarios (Almanza, 2017, p. 31).

Alude también a sus competencias:

> demostrar un fuerte compromiso con la excelencia de los servicios al usuario; Reconocer la diversidad de usuarios en la comunidad, especialmente en cuanto a los funcionarios judiciales, y sus necesidades; demostrar conocimiento del sistema legal y de la labor judicial; entender el contexto socio-económico-político en que el sistema legal se desenvuelve; compartir conocimientos y habilidades con colegas y usuarios; disponer de aptitudes de comunicación y ser capaz de promover la biblioteca; mantener comunicación efectiva con editores y con la industria gráfica para acrecentar y actualizar los fondos bibliográficos de la institución; buscar activamente su desarrollo personal y profesional, a través de la formación permanente, congresos, encuentros, etc. (Almanza, 2017, p. 33).

Finalmente, las habilidades que se espera que el profesional domine son las siguientes:

> Proveer y personalizar servicios de referencia sobre cuestiones jurídicas y en tópicos no jurídicos relevantes; auxiliar al usuario en sus investigaciones, utilizando recursos impresos y electrónicos existentes en la biblioteca y en otros acervos a los que se pueda acceder; tener conocimientos y habilidades para agregar contenido a la variedad de recursos para mejorar y facilitar el acceso del usuario a la información requerida (palabras claves, vínculos de Internet, etc.) (Almanza, 2017, p. 34).

En lo personal, he cursado todas las materias del plan de estudios de la carrera universitaria de Derecho en la Universidad Católica de La Plata, quedándome pendientes los finales de nueve materias para la obtención del título. A tenor de ello puedo observar que el manejo de vocabulario jurídico y la posibilidad de abordar un análisis complejo de la normatividad y legislación, así como también de otros contenidos del área jurídica -doctrina y jurisprudencia, por ejemplo- garantizan un uso eficaz y crítico de la información jurídica, y permiten ofrecer un servicio de información pertinente.

INSTANCIA LABORAL. LA BIBLIOTECA JURÍDICA Y LA ESPECIALIZACIÓN DENTRO DE LA BIBLIOTECA ESPECIALIZADA

El primer acercamiento a la Biblioteca especializada en Ciencias Jurídicas Dr. Julio Moreno Hueyo,[2] se dio a instancias de la formación profesional.

Un informe completo formulado en clases de Práctica Profesional II acerca de la historia de su fundación; el lugar de emplazamiento; los recursos empleados; el material bibliográfico disponible en todos los formatos; la forma de adquisición de los mismos; y una minuciosa observación y análisis de su tarea en cuanto a las relaciones establecidas con el entorno; el perfil del usuario especializado; la disposición de la colección y los servicios ofrecidos; posibilitaron un recorrido sobre todo lo estudiado en la carrera –con su aplicación experimental- y permitieron desarrollar un proyecto de planificación de un servicio, hasta entonces ausente en la Unidad de Información visitada.

El resultado facilitó el conocimiento profundo de la organización; estableció un enlace con los directivos de la Biblioteca; y gestó un proyecto susceptible de ser estimado favorablemente como carta de presentación laboral.

De todas formas, lo que ejerció mayor influencia para la incorporación laboral fue tener conocimientos previos en Ciencias Jurídicas, toda vez que acota el período de adaptación a la Unidad de Información y amplía el desarrollo profesional con relación al área de estudio de su especialidad. Esto se define en las propias funciones de las Bibliotecas judiciales, resumidas por Almanza (2017): prestar asistencia informativa de primera calidad con orientación esencial hacia el área del derecho y las ciencias sociales; inventariar, catalogar y clasificar las obras y publicaciones de la bibliografía forense conforme a las normas en uso; establecer intercambio de información y publicaciones con bibliotecas jurídicas y legislativas, organismos y dependencias gubernamentales, instituciones jurídicas nacionales, provinciales y extranjeras; dictar normas que reglamenten el funcionamiento de la biblioteca; encuadernar, reencuadernar y restaurar el material bibliográfico, velando por su calidad, y llevar adelante procedimientos para su más segura conservación; elaborar publicaciones

[2] Biblioteca Central SCBA. Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires.

y boletines acerca de las novedades de la entidad, haciendo conocer adquisiciones y otras noticias referidas a la misma; entre otras.

Por lo dicho, es probable también, que la práctica laboral inicial requiera la figura de un referente o tutor del aprendiz, que pueda proporcionar experiencia y conocimiento profesional desde una perspectiva experimentada sobre el funcionamiento peculiar y característico de cada Unidad de Información especializada.

En el mismo orden, es bien recibido todo estudio capaz de profundizar el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión, o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones.

CONCLUSIONES

El Bibliotecario especializado es –sin más– el resultado de un profundo proceso de aprendizaje y debe en primera instancia estudiar una carrera que lo instruya en campos diversos y que le proporcione estrategias técnicas para encontrar información pertinente, precisa y oportuna, en un escenario social de sobrecarga informativa que excede la capacidad limitada de procesamiento de los individuos y que exige un manejo eficaz y crítico de la información.

El programa de formación en bibliotecología aludido, brinda herramientas para una posible inserción laboral, toda vez que las intenciones educativas, los planes de acción y las evaluaciones han sido pensadas con relación a un contexto: en atención a los requerimientos y posibilidades del entorno, con especial interés en el desempeño de las competencias del profesional de la información.

Sin embargo, se necesita aún más. Falta una instancia de particular abordaje en la especialidad que es materia de la Biblioteca Especializada, con desarrollo de habilidades y destrezas específicas, y con idoneidad en determinados contextos, a los fines de profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones.

En particular, la comunidad del mundo del Derecho y de las Ciencias Jurídicas buscará en su biblioteca especializada un lugar para el enriquecimiento y profundización de conocimientos, y un respaldo

fidedigno de fuentes de información para el ejercicio de su profesión.

Los estudios ligados al área del conocimiento a la cual se aboca la Unidad de Información, agregan valor a la labor bibliotecaria; y hacen posible su adecuación a la misión de la biblioteca especializada: conseguir que sus fondos bibliográficos y sus servicios se ajusten a la dimensión y demanda de su especialización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almanza, M.B. (2017). *El acceso a la información jurídica en las Bibliotecas de Poder Judicial de la Nación desde la perspectiva de sus bibliotecarios* [Tesina de Licenciatura Bibliotecología y Educación]. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/659/TESINA%20ALMANZA.pdf?sequence=1

Córdova Palomino, M.A. (2023). *Formación de bibliotecarios jurídicos para garantizar el derecho a la información*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7210/12.pdf

Espinosa, R. N. (2017). *Dirección de Bibliotecas: de la teoría a la práctica real.* Alfagrama Ediciones.

Hernández Pacheco, F. (2020). *Dirección de recursos humanos en bibliotecas y otras instituciones*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/L222

Manso Rodríguez, R. A. & Álvarez Ledesma, G. (2018). *Servicios y espacios en la Biblioteca del siglo XXI: tendencias e ideas.* Alfagrama Ediciones.

Peña Landeros, J. A. (Anfritrión) (2021-presente). *El bibliotecario*. [podcast]. Spotify. https://open.spotify.com/show/5Nmw2KRfY73ZbsCgaqeo74

Quesada Escamilla, D. (2020). *La Biblioteca Pública y la Biblioteca Jurídica como entidades convergentes*. UNAM. Instituto de Estudios Jurídicos.

Solimine, G. (2010). La gestión de la colección. *En Gestión y planificación en bibliotecas*. (p. 99-138). Alfagrama Ediciones.

UNAM. Biblioteca Jurídica Virtual. https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv

María Victoria Maceira
ISFT nº 8- DGCyE

Administración de documentos y archivos. Descubriendo una vocación

—

RESUMEN

En el presente artículo expongo mi experiencia como estudiante y docente del Instituto Superior de Formación Técnica nº 8 de La Plata, especialmente, el ingreso, la trayectoria estudiantil y la inserción laboral. Destaco la influencia de la institución de enseñanza y de la comunidad educativa en la formación de los profesionales, sin dejar de mencionar las características particulares de la Tecnicatura Superior en Administración de Documentos y Archivos y las competencias de sus egresados.

Palabras clave: Administrador de documentos y archivos, Archivero, Archivista, Archivos, Gestión documental, Patrimonio documental.

Estudié la Tecnicatura Superior en Archivos en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº 8 (hoy Instituto Superior de Formación Técnica Nº 8) de La Plata, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Llegué a la carrera un poco por casualidad, un poco por curiosidad.

Conocí al Instituto en el año 1995, cuando funcionaba en una antigua casa de diagonal 74 entre 42 y 43. Asistía en ese entonces a la universidad, contemplada, por mandato social o familiar, como única posibilidad de estudios superiores, sin saber de la existencia de los institutos de la provincia ni de la oferta académica que ellos ofrecían.

Tuve la posibilidad de conversar y compartir almuerzos con profesores y estudiantes de una carrera que llamaban “Archivología”, reuniones en las que intercambiaban información sobre “archivos”. Si bien escuchaba atentamente lo que hablaban sobre los lugares que visitaban y las

Maceira M., (2024). Administración de documentos y archivos. Descubriendo una vocación.
Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 255-261

experiencias laborales, no comprendía y tampoco preguntaba demasiado de qué se trataba.

Pasaron algunos años, y en un momento de incertidumbre laboral, mi esposo dice “me inscribí en la carrera de archivo, siempre quise estudiarla y ahora es posible”, agregando “¿por qué no te inscribís?, lo intentas y si no te gusta dejás”. Y así fue, comenzamos en el año 2000 en calle 45 entre 12 y 13, él, con más conocimiento y concretando algo que anhelaba hacía tiempo, y yo, para acompañarlo y compartir momentos de estudio.

Sin negar un inicio bastante incierto, con muchas dudas e incertidumbre por algo que creí desconocido o más bien con una idea poco precisa de lo que era un archivo o cuáles eran las actividades de quienes allí trabajaban, leí una y otra vez los textos y artículos que me recomendaban y atendí cada una de las clases. Compartía, como la mayoría de la gente, la imagen de habitaciones desbordadas de papeles viejos, que se acumulaban porque ya no se los necesitaba, pero a la vez nadie optaba por destruirlos; había leído muchas veces la frase “cumplido, archívese”, o recibido como respuestas: “hay que proceder al desarchivo”, “ya fue enviado al archivo”, pero sin pensar que ello requería de un profesional y procedimientos específicos. Nunca imaginé que se podía estudiar para trabajar en esos lugares. Pero ya en el transcurso del primer año de la carrera comprendí que era algo más amplio, que no se enseñaba solo para trabajar en esas instituciones, que podía relacionase con las actividades cotidianas de cualquier persona. Comencé así a pensar en función de lo que hacía casi a diario y de mis actividades laborales. Todo de a poco se fue aclarando y, en ese proceso, el apoyo y orientación constantes de profesores, la realización de visitas y pasantías en instituciones afines fueron fundamentales en mi formación y en el profesional que deseaba ser.

Otro factor, no menos importante, fue la muy buena relación entre compañeros, de quienes guardo muy lindos recuerdos. Fue una promoción numerosa, de varias divisiones, con cambios en cantidad y composición de los grupos en los sucesivos ciclos lectivos, lo que permitió una mayor integración.

Las largas jornadas de cursada en los encuentros presenciales y la concentración de horas o materias de un profesor en un mismo día promovieron siempre mateadas en recreos y almuerzos en los alrededores. Alumnos y profesores que, al compartir sus experiencias y anécdotas relacionadas con la disciplina, enriquecían inconscientemente

las trayectorias. Espacios y momentos no planificados que surgían espontáneamente y que, año a año, se reiteraban, convirtiéndose casi en una tradición en la carrera.

Estas experiencias fueron sumamente valiosas, en el sentido de que permitieron conocer distintas realidades y costumbres locales que motivaban el urgente deseo de organizar la producción documental, de crear archivos locales o de poner en valor los ya existentes.

Esas instancias no formales, que ocuparon un lugar importante en mi formación académica y profesional, fueron posibles por la modalidad de cursada, pues más allá de la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a edad, formación y experiencia laboral, comunes en varias carreras, se suma la posibilidad de concurrencia de alumnos de cualquier localidad del país. Las cursadas por encuentros o semanas intensivas son características de la carrera.

Creada por Resolución n° 375 de 1983, "con carácter experimental", con los títulos de "Archivista Auxiliar" y de "Técnico Superior en Archivos", constituyó una de las primeras ofertas de enseñanza en Archivística de Nivel Superior no universitario en Argentina, única con modalidad de cursada no residente o semipresencial y también única en incluir en los tres años materias especialmente referidas al tratamiento de los documentos de imagen y sonido. Solo la Universidad Nacional de Córdoba había tenido, hasta ese momento, la formación académica en su Escuela de Archiveros.

Amplié mi formación con cursos organizados por instituciones y asociaciones reconocidas, como también comencé a practicar en mi lugar de trabajo organizando los documentos conforme los criterios, métodos y procedimientos aprendidos. Era una asociación civil sin fines de lucro en la que desarrollaba tareas administrativas.

En el último encuentro del tercer año llegó al Instituto una convocatoria de egresados o estudiantes avanzados para la organización de documentación y creación de un "archivo administrativo". Así se presentó un nuevo trabajo, con la característica de que buscaban gente con conocimiento técnico específico. Fue mi primer desafío, ya que no estaba en una práctica o pasantía, era responsable de las decisiones y de las acciones. Pero a la vez fue un trabajo muy completo, hubo que partir de cero, aplicar absolutamente todo lo aprendido, llevar adelante cada una de las operaciones y tareas en un contexto institucional muy complejo por tratarse de una empresa del Estado que había sido privatizada. Finalmente,

con algunos contratiempos, se pudo cumplir satisfactoriamente con lo esperado. A partir de ese momento no dejaron de aparecer las más variadas oportunidades laborales: asesorías, capacitaciones y talleres en diversas instituciones, organización documental archivística en un colegio profesional, un instituto de gastronomía, asociaciones de archiveros, una entidad de medicina prepaga, un ministerio, colaboración en proyectos de gestión documental y de construcción de edificio para archivo. Todo ello me dio la posibilidad de conocer el funcionamiento de distintas organizaciones y de analizar la producción documental de cada una de ellas, logrando un posicionamiento que hoy me permite resolver cualquier situación.

Con algunas intervenciones en archivos generales, históricos o permanentes y en fondos y colecciones con denominado socialmente "valor histórico", la mayor parte de mi carrera profesional la dediqué a la gestión y a los archivos en fase administrativa, etapa que no tiene la atención, tratamiento y visualización que se merece, siendo fundamental para la existencia de los primeros y para la conformación del patrimonio documental. Si no cuidamos los documentos y archivos institucionales y personales difícilmente se pueda disponer en el futuro de fuentes documentales que den cuenta del recorrido que tuvimos como sociedad y proyectar los cambios que sean necesarios.

Y un día, sin desearlo, llegó la docencia, para lo que años más tarde me capacitaría. Ante la jubilación de la coordinadora y una de las impulsoras en la creación de la carrera, llamaron a concursos de antecedentes y oposición para cubrir varios espacios curriculares vacantes. Me presenté sólo para probar y si todo salía bien sería una forma de retribuir y aportar, desde mis experiencias, lo que el instituto me había dado. Comenzó así mi trayectoria como docente con una asignatura muy especial, Archivística General, base y soporte de otros espacios y de la profesión. Fue mi regreso a la institución en otro rol y encontré cambios tan importantes como necesarios, en respuesta a las demandas profesionales y sociales. A la nueva sede de calle 35 esquina 4 en la que se dictaban las clases se sumaban: nuevo plan de estudios, nuevas materias, distinta distribución de la carga horaria, desaparición del título intermedio, cambio de nombre de la titulación. De Tecnicatura Superior en Archivos pasó a llamarse Tecnicatura Superior en Administración de Documentos y Archivos, lo que permitió delinear un perfil de egresado capacitado para intervenir en todo el ciclo de vida de los documentos. Con los años y nuevas vacantes fui cubriendo otros espacios

de formación específica, entre los que las prácticas profesionalizantes ocupan un lugar especial, pues es a través de ellas que tomamos contacto real con los documentos y los archivos, pudiendo aplicar los contenidos teóricos de otras materias.

Hoy, aún con mayor cantidad de centros de formación en la materia, sigue siendo la única oferta educativa de Nivel Superior relacionada con la gestión de documentos y administración de archivos que sostiene esta modalidad, aunque con algunas variantes. Semanas de cursadas presenciales intensivas, alternadas con períodos no presenciales con instancias virtuales sincrónicas y asincrónicas desarrolladas a través de plataformas educativas y de comunicación a distancia. Constituye así una modalidad mixta, híbrida, de educación mediada por las tecnologías que permite, como en sus inicios, el acceso a la formación de cualquier habitante del país.

Administradores de documentos, archivistas, archiveros, responsables de una actividad profesional siempre vigente y presente en todo tipo de instituciones, públicas y privadas, con y sin fines de lucro, comerciales, industriales, de enseñanza, de seguridad, de comunicación, entre muchas otras, con buen índice de inserción laboral, aunque aún debamos, en ocasiones, dar explicaciones en reclamo de puestos que debiéramos ocupar. Los archiveros somos, como dice Cruz Mundet, profesionales multifacéticos: “la del archivero es una profesión que se adapta al contexto en el que se desarrolla su trabajo…” (2009, p. 57). En el siglo XXI, con la aplicación de nuevas tecnologías a la gestión, producción documental y comunicaciones, “la sociedad y las organizaciones necesitan quien se ocupe en mejorar y racionalizar la producción de documentos, organizarlos, extraer su información, hacerla accesible y conservarlos durante el tiempo estrictamente necesario para no morir ahogadas en un océano de documentos” (Cruz Mundet, 2009, p. 57).

En este sentido, en el ISFT nº 8 se forman profesionales con competencias en relación a:

- Los documentos: intervenir en todas las etapas del ciclo vital de los documentos, brindando asesoramiento en su creación y tramitación, desarrollando los procesos técnicos y actividades inherentes a sus funciones de recepción, organización y acceso y servicio, independientemente de su soporte.

- Los archivos: participar en proyectos de construcción y remodelación de locales y edificios, asegurar el cumplimiento de las funciones de los archivos, seleccionar y distribuir mobiliario optimizando los espacios.

- La legislación en la materia: presentar o participar de proyectos para el reconocimiento de la profesión, para la implementación de sistemas de archivos.

- La información: facilitar el acceso a los documentos o a la información contenida en ellos, diseñar reglamentos para el acceso a los archivos, participar en la redacción de manuales de procedimientos, recomendar la adopción de software específico para la gestión documental, acceso y difusión o participar junto al personal del área de tecnología para el diseño e implementación de programas especiales.

- Las asociaciones profesionales: crear, dirigir y participar de asociaciones archivísticas y colegios de profesionales.

- La formación de profesionales: dictar cursos, seminarios y ejercer la docencia en aquellas instituciones y materias para las cuales está habilitado.

El haber escrito estas pocas páginas ha traído el recuerdo de gratos momentos y vivencias de dos etapas diferentes de mi trayectoria por la institución, que sustentan un profundo y especial agradecimiento a quienes los hicieron posible.

A Susana Martínez, Claudio Abbruzzese, Eduardo Soria, Marta Chuet-Missé y María Esther Massimino, les debo gran parte de lo que soy como profesional y como profesora, siempre fueron mis referentes y de ellos aprendí a defender la profesión. Sus consejos están presentes en cada una de mis clases, prácticas y actividades profesionales.

A las alumnas y los alumnos que me acompañan durante tres años, en horarios y días en que el cansancio se hace sentir, les deseo un excelente futuro laboral, que se lleven lo mejor de este paso por la institución, y que no olviden que el esfuerzo, la perseverancia y el compromiso tienen su recompensa.

A quienes tengan la inquietud de conocer el mundo de los archivos y la gestión documental les pido que no duden en acercarse al Instituto, es una hermosa carrera, que requiere de actualización permanente y que tiene salida laboral.

Y en las cercanías a otro 9 de junio, día internacional de los archivos, no olvidemos la importancia de las instituciones archivísticas, archivos institucionales, y el trabajo de sus profesionales en el tratamiento y conservación de testimonios únicos, garantía de transparencia institucional, respaldo de derechos individuales y colectivos y fuentes para la investigación.

RFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cruz Mundet, J. (2009). *Qué es un archivero*. Ediciones Trea.

Martínez, S. (1999). Formación Profesional en la República Argentina. *Revista del Archivo General de la Nación*, 19, 57-62.

Vázquez Murillo, M. (2004). *Administración de Documentos y Archivos*. Alfagrama Ediciones.

María Emilia Grandi
Instituto Superior de Formación Técnica nº 8 (DGCyE)

Diario de una museóloga

—

RESUMEN:

En el presente artículo intento exponer la trayectoria educativa y profesional que llevé a cabo desde algunos años en el campo de la ciencia museológica: cómo fue el descubrimiento de mi vocación, el camino que seguí para convertirla en profesión y perfeccionarla con capacitación. También es mi intención señalar el rol que tuvo el Instituto Superior de Formación Técnica n° 8 y su cuerpo docente en la transformación de esa vocación en experticias esenciales para la constitución de la calidad profesional que detento hoy como museóloga.

Palabras clave: Museo, Museología, Trayectoria educativa, Profesionalismo, Capacitación.

INICIO DEL RECORRIDO: INSCRIPCIONES

> "Encontrarse" en un museo marca diferencia en las experiencias de visita y las vuelve memorables. Recorriendo los museos, los visitantes pasan mucho tiempo señalando cosas que les llaman la atención, sienten que "algo" apela a sus objetivos e intereses personales. Silvia Alderoqui

Esta cita da cuenta de un principio que inicia el recorrido de mi "formación museológica". Fue en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata durante mi niñez, donde se produjo ese *click* interno. Mi introducción al mundo de los museos estuvo mediada por mi mamá en una de sus ideas poco convencionales de festejar mi cumpleaños con una visita a aquel museo. Evidentemente allí "conecté" con el pasado y nuestro patrimonio; todo lo

Grandi, M. (2024). Diario de una museóloga. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 4, 262-268

que ví durante el recorrido me parecía inmenso y misterioso, a pesar de las explicaciones que intercalaba mi mamá acerca de lo que era y porqué era así. Para mí, eran objetos nunca antes vistos y sobre todo, nunca probados para jugar. Era la primera vez que veía restos fósiles de dinosaurios, fauna taxidermizada y momias. La noción del tiempo se tornó indefinida, ya que el festejo fue por la tarde, pero la sensación es la de haber transcurrido mucho más tiempo en la visita al museo. Indudablemente aquella experiencia se volvió memorable para mí.

Siguiendo con una línea de tiempo, creo necesario mencionar un despertar en mi propia historia e identidad durante mi primera adolescencia. Este sentimiento me llevó a indagar sobre el árbol genealógico de la familia, con la intención de poner nombres asociados a oficios y profesiones de cada miembro de mis antepasados. Allí descubrí que mi bisabuelo José fue constructor y que participó en la construcción del Templo Mayor de La Plata, la Catedral. Este dato no es aislado ya que más adelante se dará un relación cercana con el museo que se aloja al interior del templo.

Otro hito que influyó en despertar mi interés por los museos fue un viaje de intercambio estudiantil con pares del país de Francia finalizando mis estudios secundarios. Realicé mi Bachillerato en un colegio especializado en Bellas Artes, por lo cual parte de mi formación está vinculada al arte y sus producciones. En este viaje tuve la oportunidad de residir una semana en París y otros días en Belley, un pueblito al interior de Francia cercano al límite fronterizo de la ciudad de Ginebra (Suiza). Allí pude visitar varios museos, entre otras instituciones y espacios culturales. Recorrí el Louvre, Orsay, Versailles, Pompidou, La Villette y algunos de menor escala: Museo Rodin, Museo de la cera, Museo de Grenoble, Museo Picasso, Museo Dalí, Museo de Arte Africano, entre otros. Esta experiencia fue muy enriquecedora y motivante. Cuando inicié el viaje todavía no había decidido qué carrera estudiar para mi educación superior pero, al regresar, no tuve dudas de quería trabajar y formar parte de los museos; reconocí que los museos son sitios que nos llevan a reconstruir, a imaginar, y a construir mundos posibles. Narraciones de la vida, discursos sobre lo valioso para el espíritu del hombre.

TRAYECTORIA FORMATIVA EN EL INSTITUTO SUPERIOR N°8: DESCUBRIMIENTOS Y APORTES

Mis días como estudiante de la carrera de Museología en el Instituto n° 8, estuvieron llenos de descubrimientos. Inicie mi trayecto de formación con la idea de ser parte del mundo de los museos y su equipo de trabajo. A medida que pasaba el tiempo y cursaba las materias mi expectativa fue transformándose hasta llegar a una elección madura sobre la orientación que quise darle a mi formación profesional. De considerar la conservación como posible salida laboral, de a poco fui despertando mi pasión por el mundo de las exhibiciones y fue así que el campo expositivo fue ganando lugar dentro de la especialización profesional.

Durante mis días de estudiante, tuve la oportunidad de poner en práctica las herramientas teóricas adquiridas en cada una de las materias bajo la tutela de excelentes docentes. Fue así que realicé mis primeras experiencias de práctica profesional en espacios culturales de La Plata, pero también hacia el interior del territorio bonaerense. Fui: asistente de diseño y montaje del Museo Escolar de la Escuela n° 2 “Juan B. Alberdi” de la localidad de Berisso, asistente de investigación, diseño, montaje y embalaje de la exposición “Raíces y crecimiento de nuestra ciudad” llevada a cabo en la Municipalidad de La Plata y en el Centro Cultural Viejo Obrero; asistente de montaje de la exposición “Las Eras geológicas” para el V Encuentro Cultural Expo 95, realizado en la Escuela Especial n° 502 de la ciudad de Magdalena; coordinadora de la reprogramación del Museo Histórico y circuito ecológico cultural de la ciudad de Ranchos. También tuve mis primeras vivencias como oradora invitada por la Asociación de Médicos Jubilados de La Plata, para exponer: “La Plata, ciudad de museos”, charla de concientización sobre el patrimonio cultural.

Una particularidad que me tocó vivir durante mi paso por el Instituto, fue la de experimentar sus dos modalidades de cursada, los dos primeros años fue de manera regular, es decir, toda la semana durante el ciclo lectivo, y mi último año lo hice en la modalidad “semi presencial”, que consistía en asistir a clase tres semanas en el año con una jornada horaria intensiva de ocho horas por día. En ese entonces desconocía el aporte que esta práctica me sumaría a mi formación profesional, pero luego comprobé su contribución al continuar mi capacitación profesional y desempeño laboral futuro en modalidades a distancia.

Habiendo finalizado mis estudios en el Instituto y, adquiriendo los conocimientos especializados sobre la disciplina museológica, inicie la etapa del mundo laboral con un bagaje teórico y práctico sólido para competir en ese escenario.

PROYECCIÓN PROFESIONAL LOCAL, REGIONAL E INTERNACIONAL

Mi trayectoria formativa en el Instituto me valió el reconocimiento de varios docentes, quienes de forma generosa me brindaron espacios para continuar formándome en la práctica profesional museológica y en la docencia de esta disciplina. Es así que gracias a mentores como la Prof. Alicia Sarno y el Prof. Jorge Silva, di mis primeros pasos en la actividad docente invitada a colaborar en las cátedras de Museografía I, II y III. En este contexto logré hacerme de herramientas para mi futuro desempeño docente, mediante el dictado de clases y la coordinación de pasantías para la organización del Museo de Física de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata y para el montaje de la exposición "La región y los espacios Públicos" del Arq. Carlos Moreno en el Museo del Teatro Coliseo Podestá de La Plata.

De aquella formación inicial en la docencia en el Instituto, surge la posibilidad de concursar la cátedra de Museografía II de la Tecnicatura Universitaria en Museología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay, una propuesta que llega a mis oídos por el Prof. Jorge Silva, docente de la carrera de Museología del ISFDyT 8. Mi tímido pero responsable desempeño al frente de esa cátedra me permitió dar continuidad a mi labor docente en ese país, llevando adelante el dictado de un curso de posgrado sobre Planificación y Diseño de Exposiciones, integrando comisiones evaluadoras de proyectos museográficos de estudiantes de pasantía de la Tecnicatura Universitaria de Museología y jurado para la selección de ensayos para la publicación, *Memorias de Museología* del Encuentro de Profesionales Egresados de Museología en Uruguay.

También, junto a Alicia y otros docentes del Instituto n° 8, la Prof. María Ester Massimino y la Prof. Graciela Gutiérrez Marx, encontré tutores para continuar desarrollando mi faceta museológica y museográfica, tanto en el campo de la investigación, como en el del diseño y producción de

exposiciones. Ellas, no sólo me brindaron su aprobación y valoraron mi capacidad profesional como museóloga, sino que también, con su guía, pude concretar trabajos independientes relacionados con el campo de la investigación, el asesoramiento y evaluación de proyectos museológicos-museográficos y la elaboración y ejecución de proyectos de exposiciones, en los cuales adquirí nuevos conocimientos y experiencias. Algunos de ellos fueron: el proyecto de investigación "El museo como acto comunicativo. Su producción e interpretación", bajo la dirección del Prof. Juan A. I. Magariños de Morentín, Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. También, publicaciones en diferentes medios: "Museo y ciudad: ¿un juego de sustitución?" y "Una Mirada sobre los museos en la Argentina" (*Gaceta de Museos. Órgano Informativo del Centro de Documentación Museológica*, Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones. CONACULTA INAH. ICOM México), "La crítica de exhibiciones. Una propuesta innovadora que pone en crisis las puestas museográficas" (III Jornadas técnicas sobre conservación, exhibición y extensión educativa en museos. Tercera Reunión de la Red Jaguar, Jesús María, Córdoba). Además, realicé: evaluación externa del proyecto museográfico del Museo Leleque en la Provincia de Chubut; asesoramiento profesional al proyecto de creación del Museo Regional de Magdalena, provincia de Buenos Aires. Curaduría; y diseño de exposiciones: "75° aniversario" del Seminario Mayor San José de La Plata, "Una aristocrática visión de lo popular" del artista Aldo Severi (Centro Cultural Borges de CABA), CON-FUSIÓN de la artista Graciela Gutiérrez Marx (Museo Municipal de Bellas Artes de nuestra ciudad); Mercante, el corazón de Perón, (Teatro Argentino de La Plata, promocionada por el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, la DGCYE, Subsecretaria de Cultura y AHPBA "Dr. Ricardo Levene"), entre otras.

Paralelamente a esta actividad profesional, fui elegida para cubrir una vacante en el Servicio Educativo del Museo Eclesiástico Catedral de La Plata para desempeñar la función de guía del templo y las salas de exposición del Museo. Más tarde, por ser museóloga, ingresé al equipo de profesionales del Área Técnica del Museo en donde pude llevar a cabo actividades específicamente vinculadas con la museología y museografía como ser: la investigación, elaboración y producción de proyectos de exposiciones temporales e itinerantes, organización del sistema de documentación patrimonial del museo (confección de su inventario), implementación de medidas de conservación preventiva en exhibición,

así como también, difusión de las actividades y producciones del museo, exponiendo artículos y ensayos en diferentes espacios académicos. Algunos de ellos fueron: “Estudio del perfil del público real y potencial del Museo de la Catedral” (IX Encuentro Educativo “El Museo y la Escuela”, Archivo y Museo del Banco de la Provincia de Buenos Aires.CABA), “El Museo Catedral de La Plata y sus propuestas didácticas“ (III Jornadas Nacionales “enseñar a través de la ciudad y el museo”, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires), “La importancia de los museos eclesiásticos” (Segundas Jornadas Patrimonio y Arte Litúrgico, CICOP. CABA), “Museos ¿Nuevos públicos o nuevas actitudes hacia sus públicos?“ (VII Seminario Latinoamericano sobre patrimonio cultural; ICOM. Argentina, CABA).

Así como mi bisabuelo junto a otros forjó el edificio y arquitectura de la Catedral, yo pude poner a disposición todo mi “saber” museológico para beneficio de toda la comunidad platense.

Toda esta actividad profesional la fui acompañando de una capacitación constante mediante la asistencia a diferentes ámbitos académicos (congresos, conferencias, seminarios, jornadas, posgrados) que fueron ampliando y profundizando la teoría y prácticas museológicas.

Un tiempo después, desde la Dirección Provincial de Patrimonio Cultural dependiente del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires, se me convoca para formar parte del Departamento Técnico de Museos. Es así que, desde entonces a la actualidad me desempeño en este espacio aportando mi experiencia profesional en diferentes campos de la museología a instituciones museísticas y espacios culturales del territorio bonaerense. Alguna de ellas consisten en asesoramientos en temáticas museológicas a museos, la organización y coordinación de eventos a gran escala como Una Noche en los Museos, el dictado de cursos de capacitación para la profesionalización de trabajadoras y trabajadores de museos y espacios culturales de la provincia de Buenos Aires bajo los principios de la Nueva Museología.

Desde el año 2017 a la fecha, junto con la Arq. Florencia Silva, estoy a cargo del Departamento Técnico de Museos de la DPPC, ejecutando líneas de acción tendientes a transformar los museos y organizaciones afines de la provincia de Buenos Aires y favorecer la reflexión crítica y la construcción colectiva para afianzar la relación patrimonio-comunidad en el territorio y democratizar la cultura. Algunas de ellas se materializan en la creación y conformación de la Red de Museos de Buenos Aires cuya finalidad es

impulsar el fortalecimiento institucional a través de la profesionalización de las trabajadoras y trabajadores de museos, así como también, en la ejecución de convenios de trabajo conjunta con otros organismos de la provincia de Buenos Aires como la CIC y su Laboratorio de Ablación Láser, Fotofísica e Imágenes 3D del CIOp. Junto a su equipo profesional venimos participando en el estudio de los avances tecnológicos aplicados al estudio, conservación, exposición y difusión del patrimonio cultural. Uno de sus resultados es la creación del Laboratorio de Tecnologías Multimediales de la DPPC al servicio de todos los museos e instituciones culturales de la provincia de Buenos Aires para la capacitación, asesoramiento y producción de proyectos museológicos vinculados a estas nuevas tecnologías.

¿FINAL DEL RECORRIDO?

Mi paso por el ISFDyT n° 8, en diferentes etapas de mi formación profesional, primeramente como estudiante, luego como ayudante de cátedra y finalmente como profesora del plantel docente, no sólo consolidó mi conocimiento y ejercicio de la ciencia museológica, sino que también forjó vínculos con profesionales de la cultura y formadores de museólogos que me enriquecieron en lo profesional y personal. Actualmente el ser profesora de la cátedra de Museografía III de la Tecnicatura en Museología, me permite aportar saberes y experiencias en la formación de profesionales museólogos y dar continuidad a mi crecimiento profesional. En el encuentro con las expectativas que cada estudiante trae consigo, año tras año, está el desafío de idear estrategias satisfactorias que les den respuesta.

FUENTES

Alderoqui, S. (2011). Política y poética educativa en museos-entre los visitantes y los objetos. *Museos Argentinos.* Fundación YPF.

Walter Benjamín



Desembalo mi biblioteca.
UN DISCURSO SOBRE COLECCIONISMO

Estoy desembalando mi biblioteca. Así es. No está colocada aún en la estantería, no está cubierta aún por el tedio silencioso del orden. Tampoco puedo ir paseándome por sus estantes y pasar revista a cada libro mientras estoy en compañía de un grato auditorio. No teman, pues nada de eso los espera. Les tengo que pedir que se trasladen conmigo mentalmente al desorden de cajas entreabiertas, a las partículas de madera flotando en

Benjamin, W. (2024) "Desembalo mi biblioteca".
Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 269-277

el aire, al piso cubierto de trozos de papel, a las pilas de volúmenes, que vuelven a ver la luz del día luego de dos años de oscuridad, con el fin de compartir desde un comienzo algo de la sensación –para nada elegíaca, sino más bien expectante– que despiertan los libros en un verdadero coleccionista. Pues es uno de ellos quien les habla y, a grandes rasgos, solo lo hace de sí mismo. ¿No sería un tanto pedante de mi parte detallarles las obras o secciones principales de una biblioteca, o la historia de su origen, o incluso su utilidad para el escritor, aduciendo una supuesta objetividad y ecuanimidad? Como sea, con las siguientes palabras pretendo llegar a algo más evidente, más palpable... me interesa darles un pantallazo sobre la relación entre un coleccionista y sus objetos, permitirles husmear en la actividad de coleccionar antes que en una colección. Resulta totalmente arbitrario el hecho de que lo haga valiéndome de una observación sobre las diferentes formas de adquirir libros. Esta disposición o cualquier otra es tan solo un dique de contención para la marea viva de recuerdos que arremete contra cualquier coleccionista que se ocupe de lo suyo. Porque cualquier pasión linda con el caos, pero la de coleccionar lo hace con el caos de los recuerdos. Es más: el azar, el destino, que colorean lo sucedido frente a mis ojos, se vuelven al mismo tiempo ilustrativos en el caos habitual de estos libros. Pues ¿qué es esta forma de propiedad sino un desorden en el que el hábito se asentó tanto que hasta aparenta ser orden?

Ya han escuchado de personas que enfermaron por haber perdido sus libros, de otras que se convirtieron en delincuentes por haberlos adquirido. Justamente en estos ámbitos, cualquier tipo de orden no es más que un estado provisorio flotando sobre el abismo. "Lo único que se sabe con exactitud es el año de publicación y el formato de los libros", dijo Anatole France. En efecto, si hay una contraparte a la falta de sistematicidad de una biblioteca es la sistematicidad que rige su catálogo.

De esa manera, la existencia del coleccionista está en tensión dialéctica entre el polo del desorden y el del orden.

Claro que también está ligada a muchas cosas más.

A un vínculo muy misterioso con la propiedad, sobre lo que luego se dirán algunas palabras. También está ligada a un vínculo con las cosas que no pone en primer plano su funcionalidad, es decir, su provecho, su utilidad, sino que las coloca en el centro de la escena, en el teatro de su destino, para estudiarlas y adorarlas. Ese es el hechizo más profundo del coleccionista:

encerrar algo único dentro de un círculo mágico, en el que queda fijado mientras lo recorre el último escalofrío, el escalofrío de ser adquirido.

Todo lo recordado, lo pensado, lo consciente se convierte en pedestal, en marco, en podio, en candado de su patrimonio. Época, región, oficio, antiguos propietarios: todo eso confluye en cada una de sus propiedades conformando una enciclopedia mágica, cuya esencia para el verdadero coleccionista es el destino del objeto. Entonces aquí, en este estrecho campo, se puede conjeturar que los grandes fisonomistas –y los coleccionistas son los fisonomistas del mundo de las cosas– se convierten en adivinos. Basta con observar a un coleccionista manipulando los objetos de su vitrina. En cuanto los sostiene en sus manos, parece surgir una especie de inspiración en él, parece ver más allá de ellos, divisar su lejanía. Hasta aquí, el costado mágico del coleccionista, su figura de anciano. *Habent sua fata libelli* es una frase que quizá se pensó de manera general para hablar de *libros*. Los libros, es decir, *La divina comedia* o la *Ética* de Spinoza o *El origen de las especies* tienen sus destinos. Pero el coleccionista interpreta esta frase latina de forma diferente. Para él, no son tanto los libros los que tienen sus destinos, sino los *ejemplares*. Y, según el coleccionista, el destino más importante de todo ejemplar es toparse con él mismo, con su propia colección. No exagero: para un verdadero coleccionista, adquirir un libro viejo es hacerlo renacer. Y justamente ahí reside lo infantil, que en un coleccionista está atravesado por lo anciano. Porque los niños disponen de la renovación de la existencia como si fuera una destreza de múltiples facetas que nunca les falta. Para los niños, la actividad de coleccionar es tan solo un procedimiento de renovación; otro es pintar los objetos; otro es recortarlos; otro despegar cosas y toda la escala de formas de apropiación infantil que va desde tocar hasta nombrar. Renovar el viejo mundo: esa es la pulsión más arraigada en el deseo del coleccionista, adquirir algo nuevo; y por eso, el coleccionista de libros antiguos se encuentra más cerca de la causa originaria de la actividad de coleccionar que el interesado en las reimpresiones bibliófilas. Ahora, brevemente, unas palabras sobre la historia de la adquisición de libros, acerca de cómo llegan a cruzar el umbral de una colección, de cómo se convierten en propiedad de un coleccionista.

De todas las maneras de agenciarse libros, la que goza de mayor notoriedad es escribirlos uno mismo. Respecto de esto, algunos de ustedes se divertirán recordando la gran biblioteca que Wuz, el pobre

maestrito de Jean Paul, con el tiempo logró armar al ir escribiendo para sí todas las obras cuyos títulos le interesaban de los catálogos de las ferias y que nunca podría haber comprado. En realidad, los escritores son personas que escriben no por ser pobres, sino por estar insatisfechas con los libros que podrían comprar pero que no les gustan. Y a ustedes, damas y caballeros, esa les parecerá una definición disparatada, pero todo aquello que se dice desde la perspectiva de un verdadero coleccionista es disparatado. De todas las maneras comunes de adquirir libros, para los coleccionis- tas, la más decente sería la de tomar prestado sin posterior devolución. El tomador de libros en préstamo a gran escala, tal como lo tenemos aquí ante nuestros ojos, resulta ser un coleccionista aguerrido no solo por el fervor con el que protege el tesoro rescatado y hace oídos sordos a todas las advertencias de la vida acorde a derecho, sino mucho más porque él tampoco lee los libros. Si quieren creer en mi experiencia: ha sido más frecuente que, dado el caso, alguien me devolviera un libro a que lo hubiera leído. Y eso de no leer los libros, preguntarán ustedes, ¿vendría a ser algo propio de los coleccionistas? Eso sí que sería lo último. No. Los especialistas les pueden confirmar que es algo de lo más antiguo y, a modo de ejemplo, menciono la respuesta que France tenía preparada para aquel ignorante que, mientras admiraba su biblioteca, realizó la pregunta obligada: “Y usted, ¿leyó todo esto, señor France?”. “Ni una décima parte. ¿O acaso usted come todos los días con su porcelana de Sèvres?”.

Por cierto, verifiqué el derecho a una actitud semejante. Durante años –mínimo durante el primer tercio de su existencia–, mi biblioteca consistía en no más de dos o tres estantes, que cada año crecían apenas unos centímetros. Esa fue su etapa marcial, dado que ningún libro podía ingresar a ella cuyas palabras yo no hubiera inspeccionado, que yo no hubiera leído. Y si hubiera seguido así nunca habría llegado a algo que por su dimensión se pudiera denominar biblioteca sin la inflación que, al cambiar bruscamente el acento de las cosas, hizo que los libros se convirtieran en algo con valor propio, como mínimo, en algo difícil de conseguir. Eso es lo que, al menos, parecía suceder en Suiza. Y desde ahí realmente comencé a hacer mis primeros pedidos importantes de libros a última hora y así pude albergar cosas irremplazables como el “Blauer Reiter” o *La leyenda de Tanaquil* escrita por Bachofen, que en aquel entonces aún se hallaban en la editorial. Ahora, dirán ustedes, después de tantas idas y vueltas deberíamos llegar a la ancha avenida de la adquisición de libros: la compra. Sí, es una avenida

ancha, pero eso no significa que sea fácil de transitar. La compra de un coleccionista de libros no se parece en nada a aquella en librerías que hace el estudiante que necesita un manual o un señor de mundo que le quiere hacer un regalo a su novia o un viajante de negocios que quiere acortarse el viaje en tren. Las más memorables las hice de viaje, estando de paso. La propiedad y la posesión están subordinadas a la táctica. Los coleccionistas son personas con instinto táctico: según su experiencia, cuando conquistan una ciudad extranjera, la librería de usados más pequeña puede significar un fuerte, la papelería más retirada de todas, un enclave. ¡Cuántas ciudades no habré explorado en las marchas que perseguían el objetivo de conquistar libros!

Es cierto también que solo una parte de las compras más importantes surge de la visita a un librero. Los catálogos cumplen un papel mucho más significativo. Y por más que el comprador conozca muy bien un libro que pide por catálogo, el ejemplar siempre tendrá algo de sorpresa y el pedido, algo de azaroso. Además de desilusiones dolorosas, pueden ocurrir los hallazgos más felices. Recuerdo haber pedido un día para mi colección de libros infantiles un libro con ilustraciones a color solo porque contenía cuentos [Märchen] de Albert Ludwig Grimm y había sido publicado en Grimma, en Turingia. De Grimma, a su vez, provenía un libro de fábulas que este mismo Albert Ludwig Grimm había publicado. Y ese libro de fábulas con sus dieciséis ilustraciones era el único testimonio, en el ejemplar que yo poseía, de los comienzos del gran dibujante alemán Lyser, quien vivió en Hamburgo a mediados del siglo pasado. De modo que mi reacción a la consonancia de los nombres había dado en el clavo. Así redescubrí también trabajos de Lyser, a saber, la obra *El libro de cuentos de Lina*, que era desconocida para todos los estudiosos de su obra y merece una referencia más detallada que esta que hago yo, la primera que se hace al respecto.

Adquirir libros no es para nada solo una cuestión de dinero o de conocimiento en la materia. E incluso ambas cosas juntas no alcanzan para erigir una verdadera biblioteca, que siempre tiene algo de impenetrable e inconfundible al mismo tiempo. Quien compra por catálogo debe tener un fino sentido del olfato además de las cuestiones mencionadas. Fechas, lugares, formatos, antiguos propietarios, tipos de encuadernación, etc.: todos esos datos tienen que decirle algo, y no solo en sí y por sí mismos, sino que estas cosas tienen que tener una consonancia y, según la armonía y la agudeza de esa consonancia, debe poder reconocer si un libro está

hecho para él o no. Aunque distintas son las habilidades que un remate exige de un coleccionista. Al lector de catálogos, lo que le tiene que decir algo es el libro en sí mismo y, eventualmente, el propietario anterior, si es que se conoce la procedencia del ejemplar. Quien quiera participar de un remate debe distribuir en igual proporción su atención entre el libro y la competencia y, además, mantener la cabeza en frío con el fin de no obsesionarse con la competencia –como sucede a menudo– y en algún momento terminar ofreciendo un precio más alto con el solo objetivo de salir airoso y no de adquirir el libro. En cambio, uno de los recuerdos más lindos de un coleccionista es el instante en el que acude a la ayuda de un libro –al que quizá nunca en la vida le había dedicado un pensamiento, ni mucho menos un deseo– y, por el simple hecho de verlo tan desamparado y abandonado en el mercado a cielo abierto lo compra, otorgándole así la libertad, tal como lo hace el príncipe con una bella esclava en los cuentos de *Las mil y una noches*. Es que, para el coleccionista de libros, la verdadera libertad de todos los libros se halla en algún lugar de su estantería.

De las experiencias más memorables y excitantes que he vivido en un remate, entre los extensos estantes con volúmenes franceses de mi biblioteca se destaca aún hoy en día *La piel de zapa* de Balzac. Fue en 1915 en el remate de la colección Rümann en lo de Emil Hirsch, uno de los más grandes conocedores de libros y, al mismo tiempo, uno de los comerciantes más refinados. La edición de la que estamos hablando es de 1838, publicada en Place de la Bourse, París. En este momento, al tomar el ejemplar en mis manos, no solo veo el número de la colección Rümann, sino incluso la etiqueta de la librería en la que el primer comprador lo adquirió hace más de 90 años a alrededor de la ochentava parte del precio actual. Dice: "Papeterie I. Flanneau". Fue una linda época, en la que uno podía comprar obras tan espléndidas –pues los grabados en acero de ese libro fueron diseñados por el mejor dibujante francés y realizados por los mejores grabadores– como un libro así, en una papelería. Pero yo quería contar la historia de la adquisición. Había visitado el remate en lo de Emil Hirsch previamente, le había echado el ojo a unos cuarenta o cincuenta volúmenes, pero a este, con el ardiente deseo de no dejarlo ir nunca más. Llegó el día del remate. La casualidad quiso que, en el orden de lo que iba a ser subastado, viniera la serie completa de ilustraciones sobre papel chino en fascículos separados justo antes del ejemplar de *La piel de zapa*. Los

ofertantes se encontraban sentados a una larga mesa; en diagonal frente a mí estaba el hombre que congregó todas las miradas luego de hacer su oferta inicial: el barón de Simolin, el famoso coleccionista de Múnich. Él estaba concentrado en esa serie, tenía rivales con los que llegó por un breve lapso a un álgido combate, cuyo resultado fue la mayor oferta de todo el remate, un precio muy por encima de los 3.000 marcos imperiales (rm). Nadie pareció haber esperado un monto tan alto; entre los presentes se sintió cierta agitación. Emil Hirsch pasó por alto el asunto y, ya sea para ahorrar tiempo o por otras cuestiones, pasó al siguiente número sin que el resto de los congregados le prestara mayor atención. Anunció el precio; yo superé ligeramente la oferta con el corazón latiéndome en la garganta y la clara conciencia de que no estaba en condiciones de competir con ninguno de los grandes coleccionistas que se hallaban presentes. Sin embargo, el rematador, sin requerir la atención de la congregación, avanzó hacia la adjudicación con fórmulas clásicas como “nadie más”, dando tres golpes, cuyos intervalos me parecieron interminables. Así y todo, como aún era estudiante, para mí la suma seguía siendo bastante elevada. La mañana siguiente en la casa de remates, sin embargo, ya no es parte de esta historia, y en su lugar, prefiero hablar de un evento que me gustaría denominar como el *negativo de un remate*. Sucedió en una subasta berlinesa el año pasado. Se encontraba ofertada una serie de libros bastante variada en cuanto a calidad y temas, entre los cuales había solo algunas obras difíciles de conseguir sobre ocultismo y filosofía de la naturaleza que eran valiosas. Fui haciendo mis ofertas por algunas de ellas, pero noté que, cada vez que hacía una, un señor de las filas de adelante parecía estar esperando a que yo hiciera la mía para hacer la suya subiéndola hasta donde fuera "necesario. Luego de repetir este mecanismo la suficiente cantidad de veces, perdí todas las esperanzas de conseguir el libro que más me había interesado aquel día. Se trataba de los *Fragmentos del legado de un joven físico*, una publicación difícil de conseguir que había realizado en dos tomos Johann Wilhelm Ritter en 1810 en Heidelberg. La obra no se ha vuelto a imprimir, pero el prólogo, en el cual el editor había hecho una descripción de la propia vida en forma de necrológica del supuesto amigo muerto, que no era otro sino él, siempre me había parecido la prosa más importante y personal del Romanticismo alemán. En el momento en el que gritaron el número tuve una iluminación. Dado que mi oferta no podía sino proporcionarle infaliblemente el número al otro, tenía que abstenerme de

ofertar. Me contuve con fuerza, me quedé callado. Lo que yo esperaba sucedió: no hubo interés ni ofertas, el libro volvió a remate. Me pareció inteligente dejar que pasaran algunos días. En efecto, cuando volví luego de una semana, encontré el libro en la librería de usados, y la falta de interés que se le había demostrado me benefició en la compra.

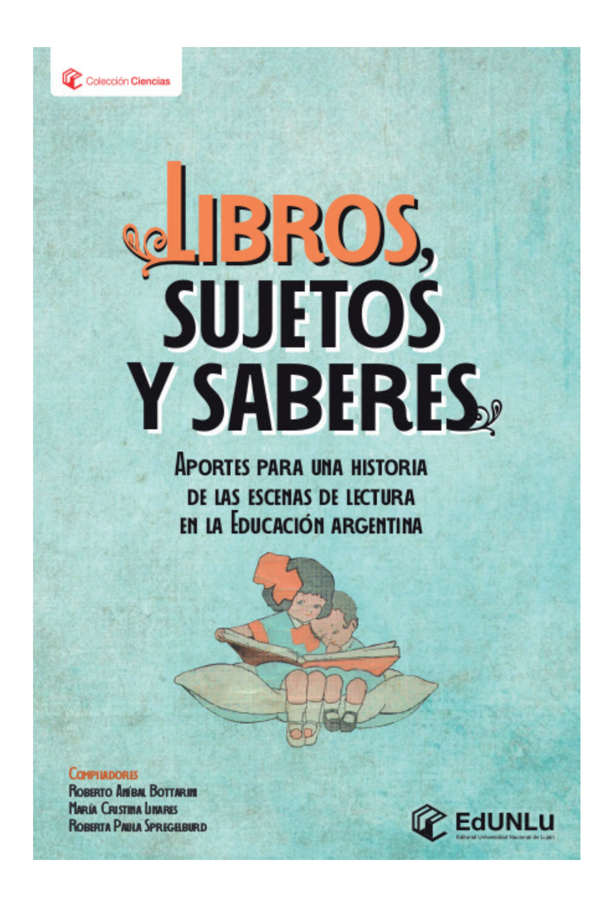
Cómo no te van a invadir los recuerdos tan pronto como empezás a sacar libros de la montaña de cajas mientras van viendo la luz del día o, más bien, de la noche. Nada muestra más claramente cuán fascinante es este acto de desembalar como lo difícil que es dejar de hacerlo. Había empezado al mediodía y ya era medianoche antes de que me comenzara a ocupar de las últimas cajas. Pero, justo al final, llegaron a mis manos dos ediciones rústicas descoloridas que, en un sentido estricto, no deberían estar en una caja de libros: dos álbumes en los que mi mamá había puesto pegatinas cuando era niña y que yo heredé. Son las semillas de una colección de libros infantiles que incluso hoy en día sigue creciendo, aunque ya no en mi jardín. No existe ninguna biblioteca que esté viva y que no haya hospedado una cierta cantidad de criaturas librescas provenientes de regiones fronterizas. No hace falta que sean álbumes de pegatinas o libros con la historia familiar, tampoco dedicatorias o encuadernaciones de pandectas o de textos espirituales en su interior: algunas personas sienten apego por volantes y folletos, otras por facsímiles manuscritos o copias a máquina de libros imposibles de conseguir y, con todas las de la ley, también las revistas pueden constituir los bordes prismáticos de una biblioteca. Pero volviendo a esos álbumes: la herencia es de hecho la forma más certera de arribar a una colección. Pues la actitud del coleccionista frente a sus posesiones se origina en el sentimiento de compromiso del que posee frente a lo que posee. Es decir que es, en el sentido más elevado, la actitud del heredero. Por eso, el título más noble que puede tener una colección es su posibilidad de ser heredada. Cuando digo esto, soy perfectamente consciente –es importante que lo sepan– de que este tipo de evolución del ideal que existe de la actividad de coleccionar renueva en muchos de ustedes la convicción de que esta pasión les resulte anacrónica y refuerza la desconfianza frente a la figura del coleccionista. Nada está más lejos de mí que tener la intención de tambalear esa visión o esa desconfianza de ustedes. Y solo una cosa habría que decir al respecto: el fenómeno de coleccionar pierde su

sentido si pierde su sujeto. Por más que las colecciones públicas sean menos objetables en términos sociales y, en términos científicos, más útiles que las privadas, a los objetos solo se les hace justicia en las privadas. Por lo demás, yo sé que al prototipo, del que hablo aquí y el que he representado frente a ustedes, un poco *ex officio*, se le viene la noche. Pero como dice Hegel: recién con el crepúsculo levanta vuelo el búho de Minerva. Recién en el momento de su extinción será comprendido el coleccionista.

Ahora ya ha pasado la medianoche y todavía queda la última caja medio vacía. Me vienen otros pensamientos a la mente. Pensamientos no, sino imágenes, recuerdos. Recuerdos de ciudades en las que he encontrado muchas cosas: Riga, Nápoles, Múnich, Danzig, Moscú, Florencia, Basilea, París; recuerdos de los lujosos salones del Rosenthal de Múnich, de Stockturm, la torre de Danzig, donde residía el difunto Hans Rhaue, del sótano lleno de humedad de Süßengut, Berlín N; recuerdos de las habitaciones en las que se encontraban estos libros, mi cuartito de estudiante en Múnich, mi pieza en Berna, de la soledad en Iseltwald a orillas del lago Brienz y, finalmente, mi cuarto de niño, del que salieron solo cuatro o cinco de los varios de miles de volúmenes que comienzan a apilarse a mi alrededor. ¡Felicidad de coleccionista, felicidad de individuo particular! Nadie tuvo menos que ocultar pero nadie se sintió mejor que él, quien, con la máscara de Spitzweg, pudo continuar con su existencia difamada. Pues en su interior se asentaron espíritus, al menos pequeños espíritus, que ocasionan que para el coleccionista –según mi entender, para el coleccionista hecho y derecho– la propiedad sea el vínculo más profundo de todos los que uno puede tener con las cosas: no porque ellas cobren vida en él, sino porque él mismo es quien vive en ellas. De esta manera, expuse ante ustedes una de sus guaridas, cuyos ladrillos son libros, y ahora él desaparece dentro de ella en su justo derecho.

Ficha bibliográfica
Autor: Walter Benjamin
Título: El coleccionismo
Editorial: Ediciones Godot
Año: 2022
ISBN: 978-987-8928-01-2
Traducción: María G. Tellechea y Martina Fernández Polcuch

María Cristina Linares
Universidad Nacional de Luján



Los libros de lectura en la Argentina, sus características a lo largo de un siglo

Construir una periodización tan larga nos lleva en algún punto a realizar algunas opciones de simplificación. Hemos elegido tomar en cuenta las características que fueron hegemónicas y dejar de lado aquellos pocos casos que no necesariamente respondieron en todos sus aspectos a estos rasgos. No obstante, pensamos que para el análisis de textos escolares, dicha caracterización es útil para observar que los cambios en los libros no siempre se corresponden con modificaciones del campo político como muchas veces se piensa.

Con fines analíticos que ayuden a la interpretación, podemos observar y analizar algunas instituciones y/o sujetos que están presentes en el

Linares, M. C. (2024) "Los libros de lectura en la Argentina, sus características a los largo de un siglo". Anuario sobre bibliotecas, archivos y museos escolares, 4, 278-288

momento de producción del libro como el Estado, las editoriales, los autores, los maestros, los potenciales sujetos lectores, la Iglesia, las concepciones pedagógicas, los parámetros culturales, etc., en una relación dialéctica jugando distintos roles condicionantes y comunicativos al mismo tiempo constituyentes del propio objeto.

La especificidad del libro de lectura sufrió modificaciones desde fines del siglo XIX hasta fines del siglo XX. Hemos identificado tres etapas:

1) *Período de conformación* del libro de lectura como "sub-género" de los libros de texto escolares (fines del siglo XIX- fines de la década de 1930)

El Nene, Libro Primero. Nonagésima edición (s/f):
Buenos Aires, Ángel Estrada: Fondo Luis Iglesias.



Las principales características que definieron a este tipo de libro escolar fueron:

a) *Influencia del higienismo:* Esta se puede observar en el tipo de papel utilizado y en el tratamiento de los caracteres tipográficos. El papel es fino con la intención de poder dar vuelta una página sin llevarse los dedos a la boca lo que produciría la transmisión de microbios. El color del papel blanco mate se relaciona con la economía de la fatiga de la vista. La particularidad del positivismo en la Argentina fue su orientación biológica y evolucionista antimecanicista. Las fundamentaciones para las prácticas docentes como para la construcción de todo el "aparataje" escolar (pupitres, cuadernos, mapas, libros, modelos, etc.) comenzaron cada vez más a tener sus bases en la fisiología y la biología.

b) *Graduación tipográfica según los grados de la enseñanza:* la graduación en la tipografía está relacionada con la orientación metodológica que ingresaba a la Argentina a través de la articulación entre Pestalozzi y Spencer. Las etapas evolutivas del ser humano necesitaban de pasos (más o menos formales) según sigan la línea herbartiana o no para el pleno desarrollo de las facultades. Los caracteres más grandes facilitan la lectura de los más pequeños y su reducción corresponde con el nivel de aprendizaje adquirido. Suponemos también que la influencia de la medicina a través de médicos pedagogos como Ramos Mejía ha sido significativa, como la del Cuerpo Médico Escolar, en cuanto a la relación del tamaño de la letra con la reducción de la fatiga en la lectura.

c) *Elaboración de los mismos por parte de editoriales especializadas*: a fines del siglo XIX hubo un despegue del mercado editorial. Las editoriales, que se van a especializar principalmente en textos escolares, comienzan a editar libros de autores nacionales. La incorporación de adelantos tecnológicos a la producción de los mismos renueva y pone en circulación una notable variedad de libros que hacen su aparición principalmente a principios del siglo XX.

d) *La imagen acompañando al texto:* la renovación pedagógica venía de la mano de las ideas de Pestalozzi respecto al "método intuitivo" y las lecciones de cosas. El niño relacionaba la idea al objeto en el momento de aprendizaje por lo que en ausencia del objeto mismo las imágenes podían reemplazarlo. Es así que las palabras fueron acompañadas por imágenes en los libros de lectura.

e) *Encuadernación en tapa dura (empastado)*: Este aspecto se relaciona con la ritualización de la "escena de lectura escolar" (Cucuzza, 2008) que se impuso a fines de siglo, la lectura oral expresiva. Para ello, el libro pequeño y de tapas duras permitía que el niño de pie al lado del pupitre o en el frente de la clase tomara el libro con la mano izquierda y con la derecha diese vueltas a las páginas.

f) *Dirigido hacia un "sujeto lector ampliado":* a fines del siglo XIX y prácticamente hasta mediados del siglo XX, el Estado, las editoriales y los autores tienen en cuenta a un "potencial sujeto lector" que además de ser el escolar son los adultos, los padres de familia y los adultos por alfabetizar. El libro de lectura era considerado como medio de transmisión y comunicación de la cultura dominante.

g) *Regulado por el Estado:* el Estado intervino sobre la producción y circulación del libro de lectura escolar a través del Consejo Nacional de Educación y los Consejos provinciales hasta muy avanzado el siglo XX (1983). Su participación se realizó a través de distintos canales: leyes, reglamentos, programas de estudio, comisiones para la selección de textos, licitaciones y distribución de libros a las escuelas, etc.

h) *Separación por géneros en determinadas temáticas:* la cuestión del género a fines del siglo XIX era vista desde una discriminación establecida y fundamentada desde las ciencias biológicas. Las discusiones sobre la capacidad de razonamiento de la mujer eran muy variadas, pero se fundamentan en las ciencias biológicas para establecer sus parámetros. Algunos opinaban que la mujer podía llegar a tener derechos políticos en cuanto a poder elegir a sus autoridades, otros lo contrario, pero ambos no le daban el crédito de poder ser ellas elegibles. Algunos libros de lectura estaban destinados para niñas y otros para niños, como también en un mismo libro el autor hacía referencia que contemplaba lecturas específicas para ambos sexos.

i) *Ausencia del conflicto social:* los libros debían transmitir la idea de una sociedad en la cual estuviera ausente el conflicto. Cuando analizamos el libro de lectura *El Nene*, observábamos que para su autor la división en clases de la sociedad es una condición de derechos y deberes políticos, no económicos, como así también la ausencia de la mujer en la vida política de aquel momento no le generaba conflicto. La sociedad dividida en clases se veía como “natural” y lógica, en la que hay grupos inferiores y superiores.

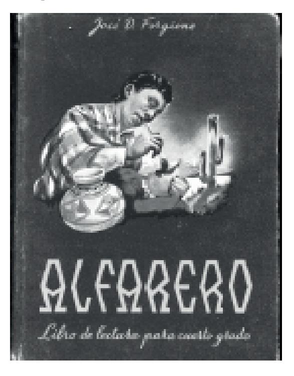
j) *Discurso tendiente hacia la conformación de una “identidad nacional”*: uno de los problemas que surgieron a fines del siglo XIX frente a la presencia de libros de lectura extranjeros fue el de la “construcción de una identidad nacional”. Frente a la presencia de distintos grupos inmigratorios, y como necesidad de legitimación del naciente Estado Nacional, surgieron posturas interesadas en homogeneizar las distintas representaciones sobre las cuestiones fundamentales.Tal como sugiere Cecilia Braslavsky (1992), una tendencia común en los textos escolares fue utilizar a la historia para contribuir a implantar normas morales. Fue necesario construir un imaginario común acerca del origen y la historia de la Nación. En este sentido, el contenido de los libros de lectura se impone con un

discurso a la vez "moralizante"[1] y "nacional", sin llegar a ser "nacionalista" al comienzo. Coherente con esta situación, hacia principios del siglo XX los impresores buscaron autores argentinos y, en algunos casos, reconocidas personalidades del ámbito educativo para escribir obras escolares. No obstante este tipo de libro que caracterizamos como "moderno" conserva las características de un modelo anterior de raíces eclesiásticas y humanistas y de una sociedad escriturada con rastros de una "oralidad residual" (Ong, 1996):

- Discurso textual *moralizante y adoctrinador*, basado en la estructura de máximas, sentencias, moralejas (1890-1920).
- Fuerte *relación con la oralidad* (leer para ser escuchado, textos con pautas mnemotécnicas y organización formulaica).

2) *Período de consolidación y permanencia* (desde la década de 1940 hasta finales de la década de 1960).

Alfarero, libro de lectura para cuarto grado, José D. Forgione.
Buenos Aires, Kapelusz, 1942: Fondo Luis Iglesias



Durante este período las características enunciadas permanecen estables. Existen pocas diferencias entre los libros llegando a ser este período el de mayor homogeneidad en cuanto a las producciones.

[1] "Todas estas ideas terminarán por imponerse, dando nacimiento al libro de lectura moderno. Estas obras que conjugaban la emoción con la moralización y cuyos personajes infantiles favorecían la identificación del pequeño lector serían el vehículo fundamental para la difusión de valores" (Brafman, 1996, p. 71).

A partir de 1941, mediante la aprobación de un Reglamento, se sumaron dos características:

- *Libro fundamentalmente"literario"*: el Reglamento de 1941 estableció que los libros deberían tener contenido "literario" y eliminar los contenidos informativos.
- *Ausencia de la ficción:* la ficción, el desarrollo de la imaginación no debían estar incorporados en los libros de lectura escolares, aunque sí permitidos en los libros de cuentos infantiles. Los cuentos de ficción, las historietas, fueron aprobados, en algunos casos, como medios pedagógicos para el desarrollo del vocabulario y la elocución. El realismo debía ser la forma adecuada. Debemos aclarar que cuando hablamos de "realismo" hacemos referencia a una "realidad modélica" en donde como dice Snyders (1972) definiendo una pedagogía tradicional, "[…] educar es proponer modelos, escoger modelos confiriéndoles una pureza, una perfección; dicho brevemente: un estilo que la realidad habitual no puede alcanzar" (en Trilla, 2002). El recurso al texto adoctrinador del "deber ser" se tradujo en las narraciones edificantes, vidas ejemplares, idealización de los próceres, las fábulas moralizadoras, etc.[2]

3) *Período de transición y decadencia* (desde finales de la década de 1960 hasta finales de la década de 1990)

Mi amigo Gregorio, libro de lectura inicial, Lagomarsino y Ferrari. Buenos Aires, Ángel Estrada.1969: Fondo Luis Iglesias



[2] Para profundizar en los dos primeros períodos ver Linares y Spregelburd, 2017.

En este período persisten producciones que responden al inmediato anterior con otras que comienzan a introducir algunos cambios.

A mediados de la década de 1960 comienzan a observarse los primeros cambios significativos en los contenidos y en la materialidad de los libros de lectura escolar nacidos a fines del siglo XIX (Wainerman y Heredia, 1999- Linares, 2002)[3]. La mayoría de las modificaciones que se produjeron se vieron pronto interrumpidas durante la dictadura militar (1976-83) para continuar una vez terminado este período. Observemos cuáles son estos cambios.

Algunos libros entre 1967-1976 comenzaron a incluir actividades de escritura y recorte en el propio libro como: "El libro Volador"[4], "El sol albañil"[5], "Cuaderno de Tupac"[6], "Cuaderno de Tito"[7], "Mi amigo Gregorio"[8], "Dulce de leche"[9] y "Papel picado"[10]. Estos libros podríamos considerarlos como precursores de la desaparición del libro de lectura como propiamente literario y soporte de la oralidad. También encontramos cambios en los roles asignados a la mujer.

Es así que podemos encontrarla en otras situaciones además de ser ama de casa, maestra o costurera: "Aire libre"[11] y "Martín y Yo"[12].

Por otro lado comenzaron a ser desplazados los juicios normativos. Tales son los casos de: "El libro volador", "El sol albañil", "Martín y Yo"[13], "Papel picado", "Aire libre", "Dulce de leche", "Mi amigo Gregorio" que ya no utilizaban frases prescriptivas. Wainerman y Heredia (1999) le dan un tratamiento especial a la editorial Aique ya que observaron que los libros

[3] Refiriéndose a los textos de civismo se puede observar con posterioridad una continuidad similar: "Hasta 1984, se observa en los textos varias continuidades, por encima de las diferencias en cuanto a denominación y contenidos de las asignaturas. El tono general es prescriptivo. Los autores asumen la tarea de definir los contenidos de una moral nacional, es decir, de socializar al alumno en un conjunto de valores que atribuyen a una identidad nacional esencializada, con el fin de "formar al hombre argentino" (Romero, 2004, p.146).

[4] Veronelli, A. A. (1967) *El libro Volador*. Buenos Aires, Kapelusz.

[5] Camilli, E. (1986, Copy 1967) *El sol albañil.* Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

[6] Sarceda M. y Durán, C. (1976) *Cuaderno de Tupac*. Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

[7] Sarceda M. y Durán, C. (1977) *Cuaderno de Tito,* Buenos Aires, Ángel estrada y Cía.

[8] FerrarI A.F. DE y Lagomarsino E. Trogliero De (1968) *Mi amigo Gregorio.* Buenos Aires, Ángel Estrad y Cía.

[9] Durán, C. y Tornadú B. (1974) *Dulce de Leche,* Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

[10] Solves, H. ((1970) *Papel Picado*, Buenos Aires, Librería Huemul

[11] Walsh, M.E. (1967) *Aire libre,* Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

[12] Ferrari, A. de y Lagomarsino E. T. de (1973) *Martín y Yo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

[13] Ferrari, A. de y Lagomarsino E. T. de (1973) *Martín y Yo*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía S.A.

producidos por esta "(...) no pretenden "moralizar", pero sí transmitir el valor de la responsabilidad, la consideración y el respeto por el otro, la solidaridad, la generosidad y la independencia. No están sobrecargados de juicios normativos [...]" (p.118).

Paralelamente a estos cambios seguían imprimiéndose libros con alta carga "moralizante" como: "Escarapela"[14], "Albricias"[15] y "Canta Boyero"[16] así como con referencias religiosas: [al hombre y a la mujer] "Su relación constituye la fuente única, absolutamente única, señalada por Dios para que la vida permanezca sobre la Tierra."[17] ; " El sacrificio es lo que cuenta a los ojos de Dios".[18]

A finales de la década de 1990 podemos considerar nuevas características que van a definir a los libros actuales. Wainerman y Heredia (1999) señalan las siguientes:

- Predominio de la imagen sobre la palabra.
- Mensajes fragmentados, alternancia entre diversos géneros estilísticos.
-Temáticas relacionadas casi exclusivamente con las experiencias infantiles.
-No incluyen pautas normativas acerca de los roles de género, coexisten modelos tradicionales con nuevos modelos.
-Inclusión de modelos familiares alternativos.
-Liberalización de la prescripción.

A estas características sumamos:

-Eclecticismo didáctico (en los libros de iniciación a la lectura).
-Integración con otras áreas del conocimiento.
-Encuadernación con tapa blanda (modificación de la escena de lectura[19]).
-Utilización del voseo.
-Incorporación de otras actividades además de la lectura propiamente dicha.
-Incorporación del conflicto social.

[14] Felce Emma (1969) *Escarapela,* Buenos Aires, Codex

[15] Benavento G.L. (1966) *Albricias,* Buenos Aires, Codex.

[16] Fernández Godard, Laura M.A.S. de (1974) *¡Canta Boyero!*, Buenos Aires, Codex.

[17] Pescetto A. y Riba E. (1974) *Grupo 5,* Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.

[18] Fernández Godard, Laura M.A.S. de (1974) *¡Canta Boyero!,* Buenos Aires, Codex.

-Laicidad.
-Ampliación del concepto de ciudadanía.
-Aceptación de la diversidad cultural.

Pensamos que las modificaciones en los libros de lectura no pueden relacionarse exclusivamente con situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarquen de manera excluyente y que algunos cambios responden a distintas articulaciones entre esferas diferentes como la cultural, la política, la pedagógica, la tecnológica, etc.

La abstención de incluir pautas normativas acerca de los roles de género, la inclusión de modelos familiares alternativos y la utilización del voseo, pensamos que deberían ser interpretados a la luz de los cambios culturales que se producen a partir de los 60´, "[...] cambios que, en el mundo desarrollado, han acompañado a la autonomía de las mujeres en el mercado de trabajo, a la marcha del movimiento feminista y a la ruptura de la relación entre sexualidad y procreación, a partir de la introducción de la píldora" (Wainerman y Heredia, 1999, p.130).

En cambio, el eclecticismo didáctico, la integración con otras áreas del conocimiento, la modificación de la escena de lectura, la incorporación de otras actividades en los libros además de la lectura propiamente dicha, pensamos que se relacionan más estrechamente a las concepciones pedagógico-didácticas en vigencia.

El modelo pedagógico que por lo general marcó a los libros de lectura hasta los 70´ y, en algunos casos hasta los 90´, consideraba la enseñanza de la lectura desde tres aspectos: lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva. Aunque los mismos debían ser apreciados simultáneamente, durante la actividad escolar le fue otorgada preponderancia al último de ellos. Los objetivos perseguidos en la enseñanza y práctica de la lectura resultaron ser tan importantes como los modos de hacerlo: la emoción con un fin estético, el tono de voz, los gestos y los modales del lector. La práctica más habitual de lectura comprendía: lectura modelo por parte del maestro, comentario y análisis de la lectura y lectura individual o coral por parte de los alumnos. Esta práctica fue acompañada por un tipo de libro que la permitiera: el libro de tapas duras, tal cual lo requerían las reglamentaciones hasta 1965.

[19] Cucuzza, 2008.

Con la introducción de las teorías psicolingüísticas y psicogenéticas, el concepto de lectura cambió en su concepción.

Por un lado se tomaron en cuenta las experiencias del niño con lo escrito, ya que se sostiene que el contacto de este con distintos soportes textuales es anterior a su ingreso al colegio. Por otro lado el acto de leer-escribir se consideró como un acto de construcción de significado, se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo de modo significativo para el niño. Ambas prácticas son prácticas sociales del lenguaje en un ambiente de trabajo cooperativo donde el error está previsto y permitido y el autor no es quien le da un significado único y definitivo a su obra sino que el texto termina en el trabajo del lector. Por ello, además de los objetivos relacionados específicamente a la adquisición de la técnica de lectura-escritura, se sumaron los de comprender y producir textos, expresarse en un estilo propio y obtener placer al construir sentidos con el de los otros.

Cuando observamos la incorporación del conflicto social, la ausencia del discurso religioso, la ampliación del concepto de ciudadanía, la incorporación de los derechos del consumidor o la aceptación de la diversidad cultural deberíamos indagar en las esferas político-económicas, contextos ideológicos en donde el Estado, las relaciones internacionales, las empresas editoras, etc. tendrán preponderancia.

Por último, indagar en los cambios ocurridos en las tecnologías de la comunicación nos permitiría interpretar los cambios relacionados con el predominio de la imagen sobre la palabra, la utilización de mensajes fragmentados y la incorporación de otras actividades además de la lectura propiamente dicha.

REFERENCIAS

Brafman, Clara (1996). Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1856-1910 en *Propuesta educativa (15)*.

Braslavsky, Cecilia (1992) *Los usos de la historia en la educación argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Cucuzza, Héctor Rubén (2012) “Introducción” en Cucuzza, H.R. - Spregelburd, R. P. (dir.) (2012), *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales.* Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Linares, María Cristina (2002) "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)", en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Linares, M.C. y Spregelburd, P.R. (2017) *El control de la lectura: Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional* (1881-1916 y 1941-1965). Luján: Edunlu.

Ong, Walter J. (1996) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Romero, Luis Alberto, (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Trilla, Jaume (2002) *La aborrecida escuela, junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas.* España: Laertes.

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.

Ficha bibliográfica
Autores: Bottarini, Roberto Aníbal; Linares, María Cristina; Spregelburd, Roberta Paula
Título: Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lecturas en la educación argentina
Editorial: EdUNLU -Editorial de la Universidad Nacional de Luján
Año: 2022
ISBN: 978-987-3941-75-7

Lauren Rea
University of Sheffield



Introducción. La revista de los niños

Marco Tulio Valencia Duque nació en 1920 en Santuario, Colombia, una región de bosque y montaña en la zona cafetera. Perdió a su padre cuando tenía sólo dos años y su madre dependía de la ayuda familiar para cuidar a sus tres hijos. Marco iba a la escuela cuando el dinero se lo permitía y a los 15 sólo había cursado un total de cinco años. Empezó a trabajar a tiempo completo en las fincas de café a cambio de comida y alojamiento, pero sus perspectivas mejoraron cuando un pariente le ofreció su propia parcela. Esto significaba que podía quedarse con las ganancias de lo que cosechaba y vendía. Una vez cubiertos sus gastos básicos, le quedaba lo justo para invertir en su educación. Cada semana, Marco visitaba al librero

Rea, L (2024) "Introducción. La revista de los niños". *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 4, 289-309

señor Vélez, que traía sus mercancías a Santuario a lomo de burro, y cada semana compraba una revista infantil argentina llamada *Billiken*.

Billiken se convirtió en la conexión de Marco con el mundo exterior. La utilizaba para continuar su educación: practicaba la lectura a través de sus cuentos e historietas, aprendía sobre geografía e historia y se inspiraba en las hazañas de los Grandes Hombres de América Latina. Leía y releía los lemas al pie de cada página: "Procura descubrir tu vocación", "Sé para tu madre un motivo de alegría", "Un hoy vale más que dos mañanas". El que más le gustaba era "La vida más ocupada es la menos infeliz". Años más tarde, Marco contaría cómo tomó esa frase y todo lo que aprendió en las páginas de *Billiken* y lo utilizó para transformar su vida. Llegó a ser empresario y líder comunitario. Tuvo siete hijos y once nietos, una de los cuales fue a estudiar a Argentina. Cuando Alba, la hija de Marco, viajó a Buenos Aires para visitar a su hija, se presentó en las oficinas de Editorial Atlántida. Marco le había pedido que concurriera al lugar en donde se hacía *Billiken* para contar ahí cómo esta publicación había cambiado la vida de un niño colombiano.[1]

La historia de Marco es la manifestación del sueño de Constancio C. Vigil, fundador de *Billiken*, para su revista: la transmisión de una sensibilidad panlatinoamericana hermanada con las ganancias comerciales de la publicación regional. Aunque la influencia de la revista se dejó sentir sobre todo en Argentina, llegó también a la mayor parte de América Latina. La jueza Elizabeth Odio Benito, nombrada presidenta de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2020, recordó cómo le enseñó a leer en la Costa Rica de la década de 1940. En la misma época, el futuro premio Nobel peruano Mario Vargas Llosa la leía, y los primeros recuerdos de lectura del escritor y periodista mexicano Carlos Monsiváis son de una versión adaptada de *La Odisea* de Homero publicada como parte de la Biblioteca *Billiken*. La historia de Marco es también emblemática del vínculo afectivo que se genera al conectar esta publicación con los recuerdos entrañables de la infancia: la maestra que mandaba a hacer la tarea con *Billiken*, tomar la leche recortando y pegando las figuritas que traía, y papá que volvía del trabajo los lunes con la revista abajo del brazo. Para la artista argentina

[1] La historia de Marco se publicó en *Billiken*, Nº 4943, 13/11/2014. Agradezco a Alba Lucía Valencia Carmona, hija de Marco, por la información adicional.

Mirta Toledo, que creció en la década de 1950 en una casa de inquilinato, era su "ventana al mundo en un cuarto sin ventanas". En una charla en Londres para conmemorar el centenario de *Billiken*, el entonces embajador argentino en el Reino Unido, Carlos Sersale di Cerisano, dijo: "Es un tesoro nacional y parte de todos nuestros recuerdos como niños y padres".[2]

Al igual que el embajador hablaba de "nuestros" recuerdos, *Billiken* habla de "nosotros", empleando lo que Billig denomina "la deixis de patria", que "invoca el 'nosotros' nacional y nos sitúa dentro de 'nuestra' patria".[3] Al hablar de "nosotros", la revista creó un recordatorio semanal de la nacionalidad y fue una de las formas en que se insertó en los discursos de construcción nacional. Antes de establecer la identidad de este "nosotros", primero hay que determinar a quién excluye, y está claro que no todo el mundo en Argentina creció leyéndola. La crítica ha señalado su línea editorial dominante que construyó un imaginario homogéneo de lectores blancos y de clase media, reafirmando discursos patriarcales y conservadores y que dejaba poco espacio a la diversidad o a la disidencia de las normas establecidas. *Billiken* no es recordada con cariño universal. La calidez de la nostalgia que la rodea coexiste con otros recuerdos diferentes e incómodos. La asociación negativa más extendida se refiere al apoyo a la dictadura cívico-militar de 1976 a 1983 a través de la complicidad de Editorial Atlántida con el régimen. Este libro explora las complejidades y contradicciones de este producto de la cultura infantil, entendiéndolas como parte constituyente de su identidad. Si bien esta publicación es una biografía de la revista y no un estudio sobre su recepción, el efecto acumulativo de los recuerdos y anécdotas que he recogido a lo largo de la última década ha sido clave para entender su importancia. Crecí en el Reino Unido, hija de una madre inglesa y un padre de Irlanda del Norte. Visité Argentina por primera vez a los 18 años. Yo no formo parte del "nosotros" que leyeron *Billiken* y estos no son mis recuerdos de infancia.

Desde el mundo académico, la primera en identificar la relevancia de esta revista como producto cultural fue Mirta Varela. Su libro *Los hombres ilustres del Billiken* (1994), piedra fundacional de los estudios posteriores sobre la revista, demuestra cómo encontró su lugar junto a los manuales

[2] Entrevista a Mirta Toledo con motivo del centenario de *Billiken*, Congreso de la Nación Argentina, 19/11/2019. El discurso del embajador se publicó en Gente, Nº 2821, 13/8/2019.
[3] Michael Billig, *Banal Nationalism* (Londres: Sage, 1995).

escolares oficiales al ofrecer discursos complementarios e innovadores, poniendo como ejemplo las biografías de los próceres. La contribución clave de Varela fue demostrar por qué esta publicación, tan omnipresente en Argentina que se había convertido en algo común y corriente, era, más bien, un "núcleo" de la cultura argentina y parte de la memoria histórica.[4] Los escritos sobre *Billiken* tienden a ocuparse de un período específico o de una sección de su contenido en particular. El presente libro es el único estudio que engloba toda su historia para intentar entender cómo llegó a ocupar su lugar en la cultura nacional. Se basa en el acceso exclusivo a la tirada completa de ejemplares alojados en el archivo privado de Atlántida y que todavía no están digitalizados.

Billiken es única: ninguna otra revista infantil en el mundo publicó tantos números y de contenido tan variado durante un período tan largo. Como revista excepcional, ofrece la oportunidad de poner a prueba la idea del "excepcionalismo de las revistas" que sostiene que este producto de la cultura popular no sólo refleja a la sociedad, sino que también la construye.[5] En el caso de *Billiken,* la reflexión se convirtió en amplificación a escala masiva, sostenida a lo largo de múltiples generaciones, maximizando su potencial para moldear y guiar los cambios sociales. Como veremos, el hecho de que se haya dedicado a un público infantil es fundamental por el lugar que ocupan las infancias en el imaginario social. El primer número salió a la calle el 17 de noviembre de 1919 bajo la consigna "la revista de los niños". Para pensar en el contexto fundacional conviene detenernos en cada uno de estos elementos: ¿quiénes son los niños de *Billiken*? y ¿por qué la revista es tan significativa dentro de la cultura popular?

INFANCIA, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

Dirigida a niños y niñas en edad de la escuela primaria, de seis a doce años, *Billiken* se entrelazaba con los discursos políticos y pedagógicos sobre los que se construyó la educación pública. La revista se dirigía a un público

[4] Mirta Varela, *Los hombres ilustres del Billiken: héroes en los medios y en la escuela* (Buenos Aires: Colihue, 1994).
[5] David Abrahamson, "Magazine Exceptionalism", *Journalism Studies*, 8.4 (2007), 667-70.

concebido como el futuro de la nación y, como tal, destinado a ocupar un rol protagónico en el proyecto de construcción nacional. A finales del siglo XIX, el pasado de la nación pasó a ser valorado como un elemento de cohesión sobre el que edificar el futuro. Lo que constituyó este pasado nacional surgió de la producción historiográfica de Bartolomé Mitre. En su *Galería de celebridades argentinas*, Mitre sitúa el nacimiento de la nación en la Revolución de Mayo de 1810 e identifica como los padres de la patria a los líderes porteños del movimiento independentista. Domingo Faustino Sarmiento se identificó con la línea "oficial" de la historia promovida por Mitre. El uso que hace Sarmiento de la metáfora de la infancia en su texto seminal *Facundo o Civilización y barbarie* (1845) vincula conceptualmente a las infancias con la construcción de la nación, al tiempo que las ubica al lado de la barbarie en su dicotomía: "Los pueblos, en su infancia, son unos niños que nada prevén, que nada conocen, y es preciso que los hombres de alta previsión y de alta comprensión les sirvan de padre".[6] En esta visión, la escuela proporcionaría la influencia civilizadora y domesticadora necesaria para que estos niños pasivos e inocentes se convirtieran en ciudadanos útiles para la nación.

Influenciado por los reformadores educativos estadounidenses Horace y Mary Mann, Sarmiento desarrolló la formación docente nacional a través de las Escuelas Normales y sentó las bases de la Ley 1420 de 1884, que estableció los principios de una escolarización obligatoria, gratuita y laica.[7] Las mujeres tenían un papel clave en la formación de los futuros ciudadanos, principalmente como madres de esos ciudadanos, pero también como maestras, aun cuando todavía no se las imaginaba a ellas mismas como ciudadanas. La Ley Sáenz Peña de 1912, que garantizaba el sufragio obligatorio, secreto y "universal", no se extendía a las mujeres ni a los inmigrantes. Las mujeres no tuvieron derecho a sus propios ingresos hasta una reforma del Código Civil en 1926. Sarmiento compartió la opinión de Horace Mann, quien creía que las mujeres eran las guardianas naturales de las nuevas generaciones. Como señala Lucía Lionetti, se pensaba

[6] Domingo Faustino Sarmiento, *Facundo o Civilización y barbarie* (Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2018 [1845]).

[7] Georgette Magassy Dorn, "Sarmiento, the United States, and Public Education", en *Sarmiento and his Argentina*, ed. por Joseph T. Crisenti (Boulder y Londres: Lynn Rienner, 1993), pp. 77-89 (pp. 80-83).

que las mujeres estaban naturalmente destinadas a cumplir la "misión civilizadora" de la escuela. La docencia se consideraba una vocación más que una profesión, en parte debido al bajo nivel de remuneración, que se creía más aceptable para las mujeres que para los hombres destinados a ser el sostén de sus familias. La enseñanza de los primeros años se identificaba con el cuidado, la orientación moral y la instrucción repetitiva y rudimentaria, más que con la transmisión de conocimientos, para la que se suponía que las mujeres estaban menos preparadas.[8]

Lo que emerge en los debates de la época es la importancia central del cuerpo docente como mediador entre el Estado y sus futuros ciudadanos. Para Beatriz Sarlo, la escuela formaba parte de la "máquina cultural" y la maestra era, en términos bourdieusianos, la fracción dominada de la clase dominante:

> La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia: entre la independencia cultural respecto del Estado y con vertirse en servidor del proyecto cultural de ese mismo Estado, quedaban pocas posibilidades de elección.[9]

La Ley 1420 pretendió consolidar el Estado nacional mediante la creación de una experiencia común que pudiera unir a las nuevas generaciones de ciudadanos.[10] La función moralizadora y socializadora de la escuela era clave para la formación del tipo de ciudadano que se necesitaba para una nación próspera y exitosa. Al igual que Bourdieu, quien establece la conexión entre cultura, escuela y nación, afirmando que el sistema escolar "es un gran instrumento para la constitución de las emociones nacionales", en Argentina la escuela se identificaba como el lugar donde se podían forjar lazos emocionales con la patria junto con la transmisión de conocimiento y la instrucción moral.[11] Los símbolos, las narrativas históricas y los rituales

[8] Lucía Lionetti, *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la República* (1870-1916) (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2019). Ebook, capítulo 6.

[9] Beatriz Sarlo, *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2017), p. 37.

[10] Sandra Carli, *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002), p. 37.

[11] Pierre Bourdieu, *On the State: Lectures at the Collège de France*, 1989-1992 (Cambridge; Malden: Polity, 2014), p. 158.

tomaban un papel protagónico y la enseñanza de la historia en torno a un panteón de héroes nacionales también brindaba la oportunidad de promover valores deseables. Los líderes independentistas, el general José de San Martín y el general Manuel Belgrano, fueron alabados por sacrificar sus intereses personales por el bien de la nación y se los consideró modelos para el ciudadano común.[12] En 1888, el Consejo Nacional de Educación formalizó las celebraciones escolares de las fiestas mayas, con especial énfasis en el 25 de Mayo. La escuela se identificó cada vez más como el lugar donde los "hijos de inmigrantes" podían convertirse en argentinos y los textos escolares, incluidos los libros de lectura y los manuales, se convirtieron en el sitio principal para la transmisión de la historia patriótica y los valores cívicos.

Los lectores imaginados de *Billiken* eran escolares o, como los llama Bontempo, "hijos-alumnos".[13] En 1919, el mismo año de la fundación de la revista, la ley sobre el Patronato de Menores otorgó al Estado el control sobre los niños que vivían en la calle o en instituciones, enmarcándolos como una categoría separada de los escolares.[14] En marzo de 1920, la revista marcó por primera vez el inicio del curso escolar. En una foto que muestra el regreso a las aulas, un niño vestido de guardapolvo blanco posa con un ejemplar bajo el brazo. El guardapolvo blanco se había aprobado oficialmente como uniforme de las escuelas públicas también en 1919 y pasó a formar parte de lo que Inés Dussel denomina la "gramática escolar"; un símbolo de, por un lado, democratización de las oportunidades y la integración y, por otro, homogeneización y borrado de la diferencia.[15] *Billiken* publicó las fotografías enviadas de todo el país que mostraban a escolares vistiendo este uniforme.

[12] Lionetti, capítulo 8. Véase también Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Edhasa, 2001).

[13] Paula Bontempo, "Los niños de Billiken: Las infancias en Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XX", *Anuario del Centro de Estudios Históricos* "Prof. Carlos S.A. Segreti", 12 (2012), 205-21.

[14] María Carolina Zapiola, "Niños en las calles: Imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario", *en Formas de historia cultural, ed. por Sandra Gayol y Marta Madero* (Buenos Aires: Prometeo, 2007), pp. 305-32.

[15] Inés Dussel, "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos", *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación,* 4 (2003), 11-36.



EL NUEVO AÑO ESCOLAR
EN LA ESCUELA NÚMERO 12, C. E. 11

Figura 1: La revista y el guardapolvo blanco al comienzo del nuevo año escolar. *Billiken*, Nº 17, 8 de marzo de 1920. © Editorial Atlántida. Página reproducida con autorización.

Esta circulación de fotos se reforzaba con ilustraciones, lo que imprimía a la imagen del guardapolvo blanco un sentimiento de pertenencia nacional. Así, Billiken se vinculó a ella, creando dos asociaciones de la infancia argentina que perdurarían durante más de un siglo.

Billiken se autodenominaba "la revista de los niños" y cuando se habla de "los niños" en *Billiken* se habla de muchas cosas a la vez. Las instancias en las que la revista habla de "niños y niñas" son pocas, pero existen y desde muy temprano en su trayectoria. Tanto niños como niñas están presentes como seres reales a través de fotos y también de los dibujos y cartas que mandaron para publicarse. Están presentes también como representaciones ilustradas y como personajes en cuentos. El lector imaginado es masculino por defecto. Por lo general las niñas están tratadas como una categoría aparte y hay páginas o secciones especiales dirigidas exclusivamente a ellas. Estas páginas, que aparecían en distintas iteraciones en décadas diferentes, ofrecían consejos de peluquería y moda, tareas domésticas y recetas de cocina. En 1973, se publicó una carta de un lector en la cual se quejaba de que los varones no tuvieran un espacio dedicado exclusivamente a ellos, como disfrutaban las niñas con la página "Chicas". La respuesta defendió la oferta para los varones, señalando que la mayoría del contenido era de su interés y que había menos páginas para las chicas, "a las que a veces no les interesan los deportes y otros temas que sí son de absoluto interés para los varones".[16] En *Billiken*, se imaginaba a los niños (genéricos, masculinos por defecto) de diversas formas, y a veces simultáneamente, como recipientes pasivos a los que había que llenar de conocimiento y orientación moral o espiritual, como futuros ciudadanos encargados de cumplir un destino patriótico y también como consumidores modernos a los que atraer y retener. Existe aquí una tensión inherente, ya que el niño pasivo, valorado por su futuro ser adulto, convive de manera incómoda con el niño consumidor que ejerce activamente el poder de elección.

Durante la mayor parte de la vida de *Billiken* como revista impresa, hubo dos principales concepciones teóricas de la infancia. Uno es el "modelo de la diferencia" que sitúa a los niños en una categoría separada e incognoscible, distinta de la de los adultos y, el otro, el "modelo del déficit"

[16] Nº 2772, 26/2/1973.

que ve a los niños como carentes o incompletos en su camino hacia la edad adulta.[17] Este último describe una visión positivista de la infancia, muy en consonancia con los cimientos ideológicos de la escuela pública en Argentina. A partir de la década de 1980, las nociones hasta entonces incuestionables de las infancias fueron debatidas en entornos académicos principalmente en los países anglófonos y nórdicos, cuyos trabajos dieron lugar al "nuevo" paradigma de los estudios sobrela infancia. Jens Qvortrup, por ejemplo, dio un vuelco al "modelodel déficit" al sostener que los niños son seres humanos (actores sociales en el presente con derechos reconocidos) en contraposición a "devenires humanos" (adultos en ciernes).[18] Este nuevo paradigma tenía aplicaciones en el mundo real e implicaciones políticas siendo en consonancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. Sin embargo, esta nueva forma de pensar las infancias no llegó a quienes hacían *Billiken*. Seguían viendo a los niños como futuros ciudadanos y como consumidores actuales, prestando poca atención a la pluralidad de las experiencias vividas por sus lectores y sin reconocer su carácter de copartícipes en la creación y el sustento de la revista.

No obstante esta visión de la infancia, hay instancias en las que las voces de las y los lectores se escuchan y sus personalidades se asoman, escapándose del control editorial, como en la entrevista citada a continuación para una nota publicada en 1971 sobre disfraces para Carnaval:

> ¿De qué te disfrazarías y por qué?
> ¡Yo quiero ser bruja!
>
> Catalina León, 7 años
> —Yo quiero disfrazarme de bruja. Para hacer magia...
> —¿No te gustaría ser hada, en lugar de bruja?
> —No, bruja para asustarlos y cambiar cosas.
> —Dame un ejemplo. ¿Qué cambiarías?
> —Este árbol en un pájaro.

[17] Marah Gubar, "Risky Business: Talking about *Children in Children's Literature Criticism", Children's Literature Association Quarterly*, 38.4 (2013), 450-457 (p. 454).

[18] Jens Qvortrup, "Childhood Matters: An Introduction", en *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics,* ed. por Jens Qvortrup et al. (Aldershot: Avebury, 1994), pp. 1-23 (p. 4).

—¿Y si pudieras cambiarte a ti?
—Me haría pájaro también.
—¿Por qué?
—Para salir volando.

En su intercambio con el periodista, Catalina articula su poder de pensamiento independiente ante el intento del adulto a moldear sus respuestas. La alternativa sugerida por el periodista, de hada en lugar de bruja, coincidía con otras respuestas derivadas de estereotipos de género. Las otras niñas entrevistadas para la pieza nombraron hada, reina y novia como sus personajes preferidos para disfrazarse. Los varones eligieron pirata, vaquero y payaso, salvo Jorge Sánchez, de 11 años, que no tenía ninguna intención de disfrazarse y tenía muy claro que nadie iba a obligarlo. Al igual que el periodista, *Billiken* intentó dirigir a sus lectores hacia ciertas formas de pensar, y sus lectores, al igual que Catalina, Jorge y los niños entrevistados aquí, habrían asimilado, reproducido, impugnado, rechazado y rehecho de diversas formas los mensajes transmitidos por la revista.[19] Se entiende que hay un desfase entre lo que los editores buscaban transmitir y lo que sus lectores interpretaron. Es importante establecer desde el inicio esta premisa ya que las y los lectores no protagonizan este libro y no se ofrece aquí un análisis de la recepción de *Billiken*. En el centro de este estudio se encuentra la revista tanto como producto físico como transmisor de significado que construye a sus lectores y, a su vez, es construida con cada nueva lectura.

LA REVISTA COMO PRODUCTO DE LA CULTURA POPULAR

La diversidad inherente en la recepción de *Billiken* tenía su contrapartida en la multiplicidad de los contextos de su producción. Fue la obra colectiva de un grupo heterogéneo de personas. Cientos de hombres y mujeres participaron en su elaboración como ilustradores, editores, escritores, traductores, asesores educativos, diseñadores gráficos, fotógrafos y directores de arte a lo largo de 5144 números publicados durante cien años y leídos por millones de personas en toda América Latina. Las y los

[19] Nº 2667, 22/2/1971.

creadores del contenido de *Billiken* se cuentan por miles si incluimos a dos grupos periféricos a este estudio: los anunciantes y también los niños y las niñas que contribuyeron al enviar cartas, fotos, dibujos, cuentos, poemas y solicitudes de amistades por correspondencia. Si bien las contribuciones de todos estos grupos estaban mediadas por la línea editorial, ésta no era monolítica, sino reproducida por diferentes personas con prioridades e influencias diversas. Como hay una multiplicidad de personas y roles involucradas en la elaboración de *Billiken*, sus contenidos también son múltiples. Cada uno de los contenidos —tapas, historietas, cuentos cortos y por entregas, material gráfico, material escolar, concursos, ilustraciones, fotografías, noticias, partituras, páginas de actividades y anuncios— puede analizarse desde una perspectiva diferente. No consistía únicamente en páginas para hojear o leer, sino también páginas diseñadas para ser completadas, dibujadas o coloreadas. Ofrecía además una gran cantidad de material efímero destinado a tener una vida más allá de su ejemplar como figuritas, láminas y maquetas de cartulina troquelada. Como revista, *Billiken* era un objeto de interacción y de juego para usar y pasar de mano en mano, antes de tirarla, regalarla o a veces conservarla para otro año futuro por su contenido escolar perdurable.

En el estudio de las publicaciones periódicas, hay muchas veces una tendencia de verlas como repositorios de material y de analizar, no una tirada entera, sino una selección de su contenido. Se usan como fuentes de donde extraer la obra de un ilustrador, una autora o un historietista, por ejemplo, y analizarla fuera de su contexto de publicación. De hecho, la noción de revista como depósito de contenidos está en consonancia con los orígenes de su nombre en inglés. *Magazine*, que originalmente significa almacén, deriva del francés medieval *magasin*, a su vez del árabe del siglo XVI *makazin*, plural de *makzan*.[20] En cambio, en esta historia se entiende la revista como objeto y artefacto cultural en sí misma. Se evita desvincular los contenidos de su entorno en la página y se busca situarlos en su contexto cultural e histórico. Las premisas establecidas en el estudio de la historia del libro proporcionan un modelo para analizar la revista como objeto impreso. El presente libro se guía por dos ideas principales,

[20] Eric Jon Bulson, Little Magazine, *World Form* (Nueva York: Columbia University Press, 2016), p. 5.

interrelacionadas, establecidas por Roger Chartier y adoptadas también por Sandra Szir en el estudio de la prensa periódica argentina: que el proceso de producción, distribución y recepción del objeto impreso lo sitúa dentro de sistemas económicos, sociales, políticos y culturales, y que la materialidad del objeto impreso sustenta la articulación entre su forma y el sentido conferido por quienes lo leen.[21]

La revista como producto de la cultura impresa invita a considerar sus vínculos con los proyectos de construcción de la nación a partir del siglo XIX en las repúblicas de la región latinoamericana. Jesús Martín-Barbero muestra cómo los folletines y las novelas por entregas fueron precursores de la radio como productos democratizadores de la cultura popular y de masas. Identifica el poder de los primeros medios masivos, como la radio, en "transmutar la idea política de Nación en vivencia, en sentimiento y en cotidianidad".[22] Los guiones de las novelas radioteatrales argentinas que analicé para mi tesis doctoral circulaban en formato impreso como folletines episódicos.[23] La periodicidad de estos productos mediáticos es importante para la cultivación de una audiencia unida por una narrativa común, sea a través de la transmisión diaria del capítulo de una radionovela o la entrega semanal de una novela folletinesca. *Billiken* habló semanalmente del vínculo entre la escuela, la infancia y la nación, y de esa forma transmitió a sus lectores un recordatorio recurrente y regular de la nacionalidad y la identidad argentinas.

En el momento fundacional de *Billiken* confluían el crecimiento de la industria de las publicaciones con la expansión del público lector. El aumento de las tasas de alfabetización, como efecto de la Ley 1420, ampliaba el mercado de las publicaciones periódicas al mismo tiempo que los avances en las tecnologías de la impresión hacían más asequible la

[21] Sandra M. Szir, *Infancia y cultura visual: los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007), p. 26; Roger Chartier, *The Order of Books: Readers, Authors, and Libraries in Europe between the Fourteenth and Eighteenth Centuries* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1994).

[22] Jesús Martín-Barbero, *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (Barcelona: G. Gili, 1987), p. 179.

[23] Lauren Rea, *Argentine Serialised Radio Drama in the Infamous Decade, 1930-1943: Transmitting Nationhood* (Farnham y Burlington, VT: Ashgate, 2013).

producción masiva. El desarrollo industrial de la litografía y la adopción de la técnica del grabado de medio tono fueron, según Szir, decisivos para la producción masiva de impresos.[24] *Billiken* estaba a la vanguardia de las últimas técnicas de impresión, ofrecía un diseño visualmente innovador y una perspectiva cosmopolita, publicando los últimos cómics de Estados Unidos, así como cuentos traducidos de revistas europeas, al mismo tiempo que enseñaba sobre la historia argentina. Fue una de las muchas nuevas publicaciones que dieron expresión a la Buenos Aires cada vez más moderna y cosmopolita y algunas de las más exitosas salieron de la Editorial Atlántida.

El imperio editorial de Constancio C. Vigil produjo lo que Bontempo ha llamado un "continente" de publicaciones que pretendían llegar a cada integrante de la familia. A partir de la revista de interés general *Atlántida*, lanzada en 1918 (publicada hasta 1970), se sucedieron un conjunto de publicaciones que cubrían diversas temáticas incluyendo golf, agricultura y cine. Vigil fundó el semanario femenino *Para Ti* en 1922 y *El Gráfico* en 1919. Esta última fue concebida inicialmente como una publicación de interés general para hombres y no se dedicó exclusivamente al deporte hasta 1931. Todas estas revistas eran productos de consumo en sí mismas que también promocionaban otros productos de consumo. Varela señala que, cuando se lanzó *Billiken*, su aspecto llamativo y el uso de técnicas gráficas modernas la asemejaban a las publicaciones periódicas destinadas al público adulto. Su precio, 20 centavos, era el mismo que el de la mayoría de las revistas en venta.[25] A través de sus productos, Editorial Atlántida ofreció a distintos sectores de la población una forma de participar en la emergente modernidad argentina al mismo tiempo que los orientaba en la toma de decisiones de consumo.

Si bien *Billiken* no llegó a todos los rincones de la Argentina y no fue leída universalmente, su circulación, tanto paga como informal, y su alcance geográfico dentro del país y por toda la región la ubican en la categoría de cultura de masas. La circulación paga de 139.500 ejemplares en

[24] Sandra M. Szir, "Discursos, prácticas y formas culturales de lo visual. Buenos Aires, 1880-1910", en *Travesías de la imagen: historias de las artes visuales en la Argentina, t. 1, ed. por María Isabel Baldassare y Silvia Dolinko* (Buenos Aires: CAIA; EDUNTREF, 2011), 65-93 (pp. 68-71).
[25] María Paula Bontempo, *Editorial Atlántida*: *un continente de publicaciones, 1918–1936* (tesis de doctorado, Universidad de San Andrés, 2012); Varela, *Los hombres ilustres del Billiken*, p. 24.

noviembre de 1939 aumentó a 226.000 en noviembre de 1943, con un total de lectores cinco veces mayor si se aplica el cálculo que ofrece la propia revista. En 1944, el número dedicado al 25º aniversario incluía un mapa de América que señalaba la ubicación de los 2000 agentes que distribuían 350.000 ejemplares cada semana. Además de las capitales de Centroamérica y Sudamérica de habla hispana, se incluyen las ciudades de Juneau, Ottawa, Washington y Río de Janeiro. En la nota se lee: "*Billiken* llega puntualmente todas las semanas a los pueblos más lejanos de las tres Américas".[26] En mayo de 1958, se convirtió en la primera publicación en español, en cualquier parte del mundo, en vender 500.000 ejemplares en una semana.

A su masividad se le suma su longevidad. Se convirtió en la primera revista infantil argentina que tuvo éxito a largo plazo, pero no fue una propuesta original en cuanto a formato o concepto. Los periódicos ilustrados como *El escolar argentino* (1887), con la consigna "Educar deleitando", fueron precursoras de *Billiken* como productos de consumo extraescolares que existían en paralelo a la escolarización formal.[27] Durante su primer intento de crear un semanario infantil (*Pulgarcito*, 1904-1907), Constancio C. Vigil probó muchas de las estrategias y los segmentos de contenido que más tarde se encontrarían en *Billiken*.[28] La longevidad añade una capa de complejidad tempo ral: a medida que se iba entrando en la conciencia nacional, sus creadores se hacían cada vez más conscientes de la responsabilidad de mantener su legado, lo que afectaba la toma de decisiones editoriales. Mientras que sus ejemplares en papel pueden haber sido efímeros, nunca se pretendió que *Billiken* como proyecto editorial lo fuera. Como veremos, el sentido del legado pensado hacia el futuro se integró en las narrativas autorreflexivas de la revista desde muy temprano. Al abarcar cien años de publicación, *Billiken* ofrece una lente alternativa a través de la cual contemplar las historias argentinas de las representaciones de género, la política, las infancias y la educación. No

[26] Nº 1304, 13/11/1944. Cifras de circulación: Nº 1042, 6/11/1939, Nº 1252, 15/11/1943. Cálculo de lectores por ejemplar: Nº 592, 23/3/1931. El Instituto Verificador de Circulaciones funcionó a partir de diciembre de 1946. Antes de esta fecha, algunos anuncios de la tirada de *Billiken* iban acompañados de la frase "De esta tirada nos responsabilizamos moral y legalmente ante quienes anuncian en Billiken" (Nº 1338, 9/7/1945).

[27] *Szir, Infancia y cultura visual*, p. 21.

[28] Sandra Szir, "De la ilustración didáctica a la imagen lúdica y publicitaria. El proceso de masificación de la prensa periódica para la infancia (1880-1910)", en *Discutir el canon. Tradiciones y valores en crisis* (Buenos Aires: CAIA, 2003), pp. 237-48; Szir, Infancia y cultura visual, pp. 111-47.

contemporáneos. Las breves incursiones en los acontecimientos políticos del momento son tanto más notables por las rupturas que introducen en su ritmo temporal.
Durante la investigación para este libro, el ejercicio de leer varios números de una sola vez, pasando por las secuencias cronológicas de cada año, me hizo más consciente de las repeticiones cíclicas que se entretejen en el ritmo de la revista, así como también de los cambios a lo largo de las décadas. La experiencia de lectura como investigadora no reproduce la de los niños y las niñas que leían los ejemplares la semana en que salían a la venta. A diferencia de un libro, una revista no tiene por qué leerse de forma lineal y no tiene por qué leerse toda. Invita a hojear o saltar sus páginas, creando múltiples vías posibles de compromiso con cada ejemplar por parte de cada lector. Esto afecta la relación entre la intención editorial y la recepción porque, aunque el diseño de página puede utilizarse como un intento de guiar el proceso de lectura, la propia naturaleza de una revista socava los intentos de control editorial. A diferencia de las y los lectores originales, me acerqué a *Billiken* de forma lineal, leyéndola en su mayor parte cronológicamente, variando entre acceder a los ejemplares en papel en el archivo y trabajar a distancia con fotos digitales tomadas por mis asistentes de investigación. El encuentro con la revista como objeto físico en el archivo de Atlántida permite observar los cambios en el gramaje y la textura del papel y el tamaño y grosor de los ejemplares. Los números se recopilan por centenares en tomos encuadernados, lo que impacta hasta la facilidad con que se puede pasar página. Los ejemplares se conservan en su estado de publicación: limpios, en su mayoría intactos, sin páginas coloreadas ni ejercicios completados. Los objetos impresos efímeros acompañantes se conservan en los ejemplares o archivados por separado. El archivo no conserva los juguetes y otros regalos que traían los números a partir de la década de 1960.

Billiken mantuvo su periodicidad semanal con muy pocas interrupciones desde 1919 hasta 2018. La constancia provista por los dueños se rompió en 2007, cuando la familia Vigil vendió Atlántida a la empresa mediática mexicana Televisa. Atlántida volvió a ser propiedad argentina en 2018. *Billiken* pasó a publicarse mensualmente a partir del número 5129 (6 de junio de 2018) y una vez cada dos meses a partir del número 5141 (18 de junio de 2019). El último ejemplar impreso fue el del centenario, el 5143 (8 de octubre de 2019). Un último número, el anuario 2020, estaba destinado

a la distribución impresa, pero en su lugar se ofreció, de forma gratuita, en formato digital en marzo de 2020 durante el primer período de aislamiento social de la pandemia. En el momento de la publicación de este libro, *Billiken* existe como una marca dentro de Grupo Atlántida, una editorial histórica transformada en empresa de medios digitales. Ha dejado atrás el papel como soporte principal para convertirse en producto multiplataforma. Abarca un sitio web que alberga noticias y artículos de interés general, así como material educativo descargable, un canal de YouTube, el festival Billifest y el proyecto Grandes Mujeres Latinoamericanas que dirijo junto con el director de *Billiken*. Aunque la mayor parte de este libro se ocupa de la revista impresa, su transición más allá del papel también se cubre hasta 2022. Dado que su identidad como revista es tan crítica para entender su inserción en la vida cultural argentina, este libro también considera qué significa *Billiken* ahora que existe más allá del papel.

LA HISTORIA DE BILLIKEN

Esta historia pretende examinar los cambios y las continuidades de *Billiken* a lo largo del tiempo, a medida que respondía a los acontecimientos políticos, se adaptaba a las nuevas realidades comerciales y hacía uso de los avances tecnológicos para entender cómo llegó a ocupar su lugar en la cultura argentina. Esta historia también presta atención a las incoherencias y contradicciones que son el resultado de su multiplicidad y también de su hibridez. Como cruza las fronteras entre la industria, el hogar y la escuela, puede considerarse como uno de los "actantes híbridos" de Alan Prout, "las personas y las cosas que fluyen en y entre diferentes entornos y que pueden llegar a desempeñar un papel en la cons trucción de lo que allí surge como 'infancia'".[29] *Billiken* es un producto híbrido, en distintos sentidos. Las revistas son productos multimodales, es decir, se componen tanto de texto como de imágenes y la relación entre ambos en la puesta en página también crea significado. *Billiken* también puede leerse junto

[29] Alan Prout, "Taking a Step Away from Modernity: Reconsidering the New Sociology of Childhood", *Global Studies of Childhood*, 1.1 (2011), 4-14 (p. 11).

a la teoría de la hibridez de Néstor García Canclini, como un producto de la cultura latinoamericana atrapado entre la tradición y la modernidad y también como un texto híbrido de fronteras porosas entre lo literario y lo gráfico y entre lo educativo y lo popular.[30] Su multiplicidad e hibridez, unidas a su ritmo cíclico e iterativo, plantean retos para la presentación de esta historia. La cronología de la revista proporciona una estructura organizativa lineal y, a su vez, permite trazar cómo se fue instalando en la historia cultural argentina.

El capítulo 1 examina las primeras décadas de *Billiken* (1919-1945) e introduce las narrativas institucionales construidas en torno a la revista, que aspiraban a crear un legado al mismo tiempo que ocultaban sus objetivos comerciales. El papel autoproclamado de *Billiken* en la formación de los futuros ciudadanos y, dentro de ésta, la división de género entre "hombres del mañana" y "futuras madres", revela algunas de las tensiones entre los objetivos comerciales de Constancio C. Vigil y el posicionamiento ideológico de su revista. La literatura surge como un lugar de tensión similar cuando se compara el contenido literario de *Billiken* con la literatura publicada en formato libro en la Biblioteca *Billiken*.

En 1925, Carlos Vigil, hijo de Constancio C. Vigil, asumió la dirección de la revista, marcando el inicio de su transición de una publicación predominantemente literaria hacia una revista gráfica, educativa y alineada al año escolar. A partir de finales de la década de 1930, sus contenidos acompañaron de forma más sistemática a las escuelas en su tarea de reforzar la educación patriótica, hasta que adoptó un patrón cíclico del año escolar organizado en torno a las efemérides patrias.

El capítulo 2 se centra en la revista durante los dos primeros mandatos presidenciales del general Juan Domingo Perón (1946-1955). Explora cómo el peronismo impactó en *Billiken* a través de su incorporación de propaganda y considera cómo la identidad visual de *Billiken* impactó en el peronismo. Toma como punto de partida las cuatro semanas perdidas de 1949, la única interrupción significativa en toda su publicación semanal, después de la cual publicó su primera foto de Perón. En un ejemplo de las muchas continuidades conservadoras del régimen peronista autoidentificado como revolucionario, el peronismo, al igual que la conservadora *Billiken*,

[30] Néstor García Canclini, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (Buenos Aires: Sudamericana, 1992).

construía a los niños en términos de su potencial futuro. La única diferencia en esta visión era la identidad política del futuro ciudadano ideal ya que el peronismo pretendía crear ciudadanos para la Nueva Argentina.

Tras la muerte de Constancio C. Vigil, en 1954, seguida rápidamente por el derrocamiento de Perón, el mayor desafío al que se enfrentó *Billiken* fue la llegada de su rival, *Anteojito,* en 1964. En el capítulo 3 se analiza cómo se hizo uso de la tradición como recurso para responder a este nuevo competidor, remontándose a la historia de la cultura impresa con el lanzamiento de un álbum coleccionable de figuritas. Esta iniciativa allanó el camino para la posterior oferta de figuritas para recortar y pegar en las tareas escolares, una actividad que llegó a convertirse en un ritual de la infancia. El capítulo explora cómo el álbum de figuritas fue el punto de partida de una serie de eventos para construir una comunidad de lectores. Éstas se organizaron en torno a concursos y eventos y revelan la proximidad de *Billiken* con las autoridades educativas y militares en la época de la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970).

El capítulo 4 comienza por examinar la relación de la prensa con la dictadura cívico-militar de 1976 a 1983 y la complicidad de Editorial Atlántida con el régimen. *Billiken* fue una de las expresiones culturales del "estilo de vida argentino" que la Junta intentó instalar a través de su "Proceso de Reorganización Nacional" y se examina el contenido de la revista durante estos años en los contextos de complicidad y censura, con un enfoque en la literatura infantil. El capítulo concluye con un análisis de la representación de la Guerra de las Malvinas de 1982 a través de contenidos gráficos y educativos.

El capítulo 5 considera las últimas décadas de *Billiken* como revista impresa en un contexto de grandes cambios políticos, desde la transición a la democracia, el neoliberalismo de los años de gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y hasta las celebraciones del bicentenario de la independencia bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). *Billiken* se transformó durante estos años en paralelo al auge de la cultura infantil globalizada, dejando atrás su identidad de revista impresa vinculada al curso escolar para convertirse en una marca que albergaba diferentes productos en forma de suplementos, regalos y *spin-offs* y que comenzó a relacionarse con el mundo de la tecnología. El capítulo concluye con una reflexión sobre el contexto que rodeaba el centenario de publicación.

El epílogo considera la transición a producto multiplataforma, todavía en transcurso en el momento de escribir estas líneas. Como parte de esto reflexiono sobre mi propio rol en este proceso a través de mi trabajo colaborativo con la marca, el impacto que mi investigación ha tenido en *Billiken* y el impacto que trabajar con *Billiken* ha tenido en mi investigación. Tan vasto es el archivo que hay muchas otras historias que contar, otros aspectos en los que centrarse y otros enfoques que adoptar que no están presentes en este libro. El proceso de examinar la totalidad del archivo y seleccionar los temas de análisis surgió como resultado de una mezcla de factores prácticos, situacionales, contextuales y fortuitos. Presentaban desafíos tanto el tamaño del archivo como la distancia geográfica que me separaba de él. El contacto con la entonces Editorial Atlántida surgió en respuesta a esas consideraciones y también por el contexto universitario en mi país, el Reino Unido, donde se valora cada vez más el poder demostrar el impacto de la investigación más allá del mundo académico. A medida que avanzaba el trabajo de archivo, me iba convirtiendo en participante activa en el reto de que *Billiken* vuelva a ocupar su lugar en la conciencia colectiva del país, utilizando la historia para dar forma a nuevas narrativas en torno al centenario, colaborando en la creación de productos y participando en el proceso de diseñar el futuro de la revista más allá del papel.

En el año de su centenario, me hice cargo de la curaduría de dos versiones diferentes de la misma exposición que contaba la historia de *Billiken.* La primera, para la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y que posteriormente se trasladó al Museo de Bellas Artes de General Roca, se basaba en el único criterio de mostrar los hallazgos de la investigación. La segunda fue una versión institucional para Atlántida, más nostálgica y que eludía los aspectos problemáticos e la historia de la revista como parte de las conmemoraciones oficiales de su centenario en el Congreso de la Nación. La elaboración de diferentes narrativas para atraer los intereses de distintos públicos me hizo tomar conciencia de la multiplicidad de significados que encierra y transmite *Billiken* y de su naturaleza a menudo contradictoria. El presente libro representa el intento de reunir algunas de ellas, aun reconociendo la naturaleza intrínsecamente mediada del propio proyecto de investigación en la elección de temas para el análisis.

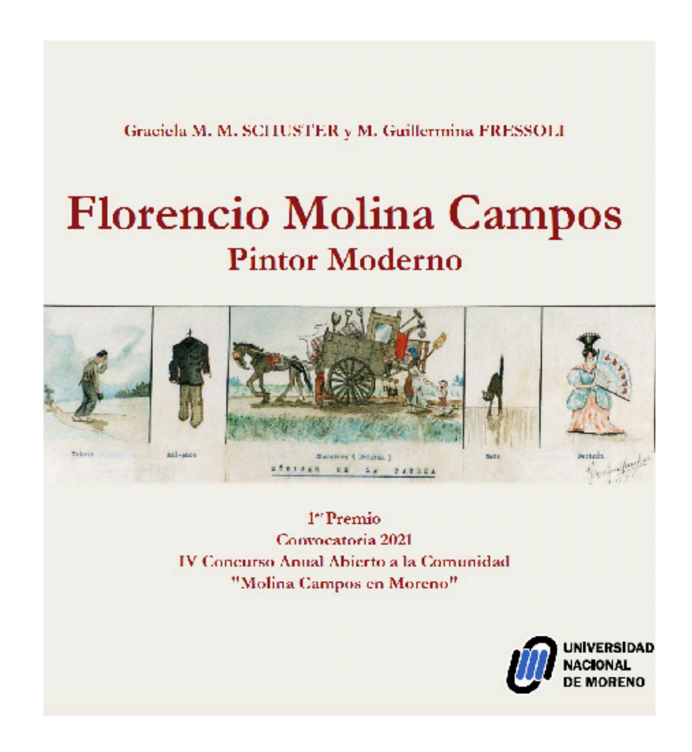
Billiken contaba la historia de la nación argentina de una forma cíclica y repetida, ganando tal impulso que se convirtió en parte de la propia

historia nacional. Por supuesto, no todo el mundo la leyó. Muchas familias decidieron no comprarla y muchas no pudieron permitirse el gasto. Distintos contingentes dentro del público infantil no se habrán identificado con su lector imaginario: blanco, de clase media, heteronormativo y muchas veces masculino por defecto. Pero durante cien años esta revista ocupó un lugar importante en la vida cultural argentina. Fue compañera de infancia de generaciones de escolares y la marca sigue vigente en gran medida gracias a la buena voluntad de la nostalgia. El director de *Billiken,* Euhen Matarozzo, se opuso al título de un simposio académico que organicé junto con colegas en Londres en 2019: "¿Periódicos en la periferia? Revistas y la cultura impresa en América Latina". *Billiken,* argumentó, no estaba en la periferia sino muy en el centro. Como parte de ese evento, organizamos un taller sobre palabras clave para explorar las metodologías y vocabularios que las que estudiamos las publicaciones periódicas podemos compartir. Las palabras clave de los académicos incluían conceptos como intermedialidad, precariedad, efimeridad, serialidad y periodicidad. Euhen, el único representante de la industria presente, compartió una lista de palabras bastante diferente: el trabajo, mis colegas, el presupuesto, los plazos. Esta historia de *Billiken* se escribe en los cruces entre la investigación y la producción en el contexto de este encuentro entre el mundo académico y la industria.

Ficha bibliográfica
Autora: Lauren Rea
Título: La historia de Billiken. Cultura infantil y ciudadanía en la Argentina, 1919-2019
Editorial: Sudamericana
Año: 2024
ISBN: 978-950-07-7030-9

Graciela Schuster
Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Moreno

Guillermina Fressoli
Universidad Nacional de Tres de Febrero



Los libros ilustrados: *Fausto* de *Estanislao del Campo* y *Tierra Purpúrea* de Guillermo Enrique Hudson

En el año 1942 se le encarga a Florencio Molina Campos (FMC) la ilustración del *Fausto* de Estanislao del Campo, encomendación que nos coloca, una vez más, ante el cruce de lo popular y lo culto. En la primera página del libro se encuentra la frase *Fausto, con ilustración del costumbrista Florencio Molina Campos*. La primera edición de Editorial Guillermo Kraft LTDA tomaba una decisión, cruzar el origen culto de Del Campo con el llamado costumbrismo de FMC. El texto era el original de Del Campo de 1866 y no tenía cambios en la ortografía del autor. Pero, a su vez, Estanislao del Campo escribía esta obra en forma de poema y

Schuster, G. & Fressoli, G. (2023) “Los libros ilustrados: Fausto de Estanislao del Campo y Tierra Purpúrea de Guillermo Enrique Hudson”. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 4, 310-319

construía un texto del mundo letrado que tematizaba lo popular a partir de 1866. Era una ficción gauchesca que fue motivo de la ilustración de FMC.

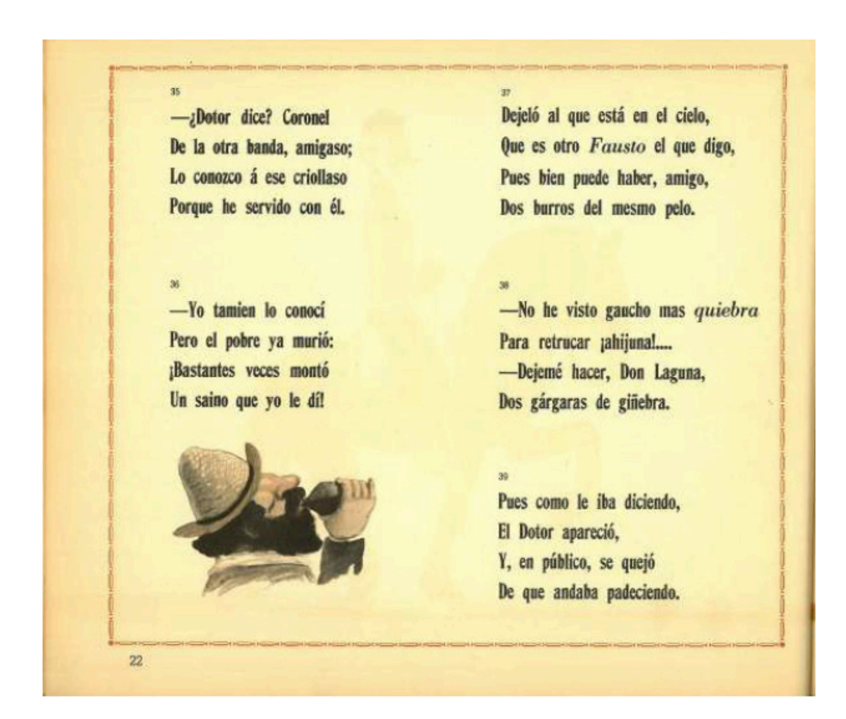
Anastasio el Pollo, luego de asistir a una representación de la Ópera, impresionado, le relata a su aparcero Laguna la trama de la obra. El poema largo adquiere en muchos momentos una forma dialogada que hace posible poner en movimiento el relato. Así un gaucho de la Pampa podía seguir la narración a través de una ópera. Tenemos que hacer notar que el origen de la ópera también remite a lo popular y se enlaza posteriormente con lo culto. El relato no pierde ni la tensión ni la espera de la resolución y encuentra en Anastasio un interlocutor comprometido y sensibilizado por la obra. Allí estaba la memoria de París, el Antiguo Colón, el lenguaje y la narración del campo que rescataba a un sujeto sensible que relataba sentidamente los acontecimientos.

Las ilustraciones que acompañan el libro se insertan en un formato similar al de sus hojas papel canson Montgolfier, su medida (31 x 27 cm) rememora las elaboraciones del pintor, ilustrador y los álbumes de fotos.

De la misma manera, la ubicación del texto en las 97 páginas dan cuenta del sistema visual que tienen las palabras. Dispuestas y numeradas de acuerdo a las estrofas se encuadran en un marco ornamental impreso que contiene tanto los textos como las ilustraciones. Dichas ilustraciones se presentan con el carácter de un recorte, de acentos de imagen que rescata a manera de notas que decide subrayar. Extrae algunas acciones que considera importantes y las condensa en lo visual. Por ejemplo: cuando compone una imagen que hace referencia a que van tomando tragos aparece la ilustración de un rostro que bebe de una botella, mientras sigue el relato: *No he visto gaucho más quiebra/Para retrucar ¡ahijuna!.../-Dejemé hacer, Don Laguna,/ Dos gárgaras de giñebra.*

En repetidas ocasiones FMC decide cuáles son los acentos, lo que subraya de las descripciones, los aspectos salientes en los que considera que tenemos que prestar atención. Estos aparecen en la misma página en la que están las estrofas y por eso funcionan como modos de marcar lo importante.

En otro sentido, va elaborando escenas y personajes que forman parte del relato: el Diablo, el Doctor, Laguna, Anastasio el Pollo, la Rubia entre algunos otros. Estos personajes aparecen en una página entera, son las



35
—¿Dotor dice? Coronel
De la otra banda, amigaso;
Lo conozco á ese criollaso
Porque he servido con él.

36
—Yo tamien lo conocí
Pero el pobre ya murió:
¡Bastantes veces montó
Un saino que yo le dí!

37
Dejeló al que está en el cielo,
Que es otro *Fausto* el que digo,
Pues bien puede haber, amigo,
Dos burros del mesmo pelo.

38
—No he visto gaucho mas *quiebra*
Para retrucar ¡ahijuna!....
—Dejemé hacer, Don Laguna,
Dos gárgaras de giñebra.

39
Pues como le iba diciendo,
El Dotor apareció,
Y, en público, se quejó
De que andaba padeciendo.

22

Del Campo, E. (1950), (reproducción) *Fausto*. Buenos Aires: Editorial Kraft: parágrafo 38: 22.



Del Campo, E. (1950), (reproducción) *Fausto*. Buenos Aires: Editorial Kraft: 19

ilustraciones de las escenas que devienen del relato.

La primera escena que representa para ilustrar el momento del inicio de la Ópera es el de unos músicos tocando, con el fondo blanco de la hoja que se verá en otras ilustraciones.

El tamaño de la imagen excede los bordes de la página, este recurso condensa el tiempo y el sonido más que el espacio; es el instante en que están tocando los instrumentos y haciéndolos sonar.

O el tema de El Diablo en una Pulpería son parte, y algunos ejemplos, de dichas ilustraciones. En este caso, y a diferencia de la anterior, decide ilustrar la escena, la situación narrativa:

> 92- El lienzo otra vez alzaron/ Y apareció un bodegón,/Ande se armó una runion/ En que algunos se mamaron.// 93-Un Don Valentin, velay,/ Se hallaba allí en la ocasión,/Capitán, muy guapetón, /Que iba á dir al Paraguay.// 97- El Capitan, con su vaso,/A los presentes brindó, /Y en esto se apareció/De nuevo el Diablo, amigaso (Del Campo 1950: 22).

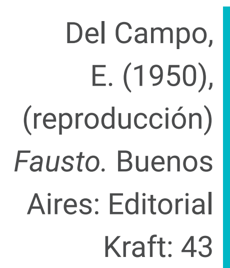
La misma relación visual de sus obras pictóricas aparecen en esta ilustración: las ventanas o puertas como recuadros, los cuerpos que se colocan en diversos planos que alientan a la acción o marcan la tridimensión. O ilustraciones de acción de El Diablo y El Capitán en el clímax de un enfrentamiento se presentan en el espacio blanco de la hoja, distinto a los anteriores. El blanco del papel es el soporte de dos cuerpos que están en plena lucha con lo necesariamente sintético para comprenderlo, las espadas y las vainas ejercen una pregnancia visual: las diagonales marcan los movimientos que incluso salen del campo que marca la viñeta; el cuerpo rojo del Diablo y el azul y rojo de El Capitán proponen una tensión de color. Un verde acompañado por destellos amarillos y rojos sugiere un momento de enfrentamiento pero a su vez funciona como una mancha entre las figuraciones representadas:

> 106- Antes de cruzar su acero,/ El Diablo el suelo rayó:/¡Viera el juego que salió…/¡-Qué sabe para yesquero!// 108- No bien á tocarse van/ Las hojas, creameló,/La mitá al suelo cayó/Del sable del Capitan//109-“¡Este es el Diablo en figura/De hombre¡ el Capitan gritó”/ Y al grito le presentó/ La cruz de la empuñadura
> (Del Campo 1950: 42).

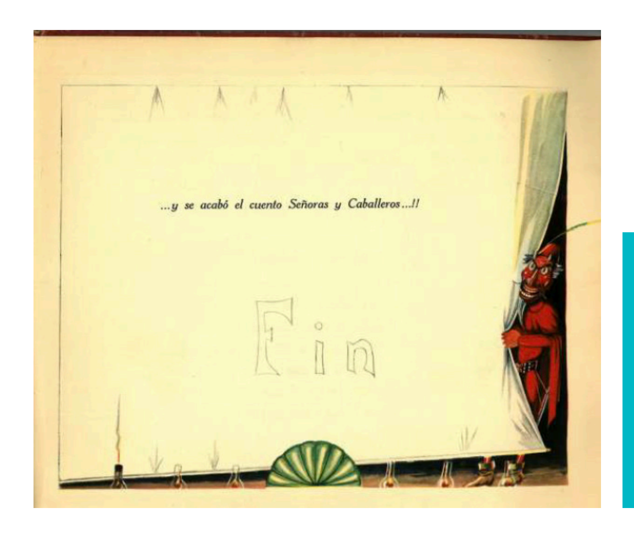


Del Campo, E. (1950), (reproducción) *Fausto*. Buenos Aires: Editorial Kraft: 39





Del Campo, E. (1950), (reproducción) *Fausto*. Buenos Aires: Editorial Kraft: 43



Del Campo, E. (1950), (reproducción) *Fausto*. Buenos Aires: Editorial Kraft: 97

La última página del *Fausto* ilustra un telón casi escolar, una suerte de sábana blanca que funciona como tal. La palabra FIN, que es parte de la escritura, se representa sobre la tela haciendo notar que el poema es parte de una Ópera: sobre el sencillo telón blanco extendido se asoma, en un costado, el Diablo. Las candilejas en la parte inferior, el lugar de apuntador que se sugiere remite a un Teatro a la Italiana. El modo de colocar la palabra FIN recuerda al procedimiento del lápiz que también se ve en la manera de elaborar volumen en el telón. Aquí vuelve a incluir en el año ‘42 sus prácticas iniciales y vistas en sus inicios pictóricos caracterizados en *Músicas de la Patria* de 1909.

El caso de *Tierra Purpúrea* de Guillermo Enrique Hudson, remite a otras cuestiones y suponen una síntesis de su obra a finales de su vida. FMC no la termina ya que su muerte en 1959 lo encuentra sin haber concluido su trabajo.

La novela de Hudson, al igual que el poema largo de Estanislao del Campo, forma parte de la escritura del siglo XIX[45]. La novela tiene como protagonista a un joven de 24 años, Richard Lamb y su mujer Paquita que contraen matrimonio, en la Argentina, sin el consentimiento del padre de la novia y deben huir, recién casados, a Montevideo.

Hudson escribe esta novela a partir de sus experiencias de viaje en Uruguay.

Los niveles exhaustivos de descripción del territorio se relacionan estrechamente con los modos de representación que desarrolla FMC. El modo de exploración de los campos, las diferencias en los pastos, la flora, el detalle de los caballos, los perros y las pulperías lo ponen en paralelo al sistema literario de Hudson. A mediados de los años 50, en una estancia prolongada de FMC en Estados Unidos, en Los Ángeles, un amigo de él llamado George King le propone la tarea de ilustrar el libro.

El mismo Jorge Luis Borges muestra interés por esta novela destacando que la considera una de las mejores obras de la literatura gauchesca:

> “Mejorando una frase que James Boswell ha divulgado, Hudson refiere que muchas veces en la vida emprendió el estudio de la metafísica, pero que siempre lo interrumpió la felicidad. La frase (una de las más hermosas del mundo) es típica del hombre

[45] Hudson escribe la obra en el año 1885 y luego la reelabora en 1904, esta versión será finalmente la que alcanza notoriedad.

> y del libro. Pese a la brusca sangre derramada y a las separaciones, The Purple Land es de los pocos libros felices que nos han deparado los siglos."
> (Borges, 1960:91).

Es interesante observar su acotación acerca de la felicidad, que ligamos al asunto pictórico de FMC ya que sus personajes registran, dentro de su marginación, la alegría de su pertenencia, el orgullo de sus actividades, la relación fiel con sus animales y sobre todo la supervivencia de un mundo gracias al humor que lo hace persistir.

> "En realidad, su novela tiene dos argumentos. El primero visible: las aventuras del inglés Richard Lamb en la Banda Oriental. El segundo, íntimo, invisible: el acriollamiento de Lamb, su conversión gradual a una moralidad cimarrona que recuerda un poco a Rousseau y prevé un poco a Nietzsche. Sus Wanderjahre son Lehrjahre también."
> (Borges, 1960: 92).

En esta referencia borgiana rescatamos que los años de vagar (Wanderjahre) de Richard Lamb coinciden con los años de su aprendizaje (Lehrjahre, años de aprendizaje), es decir son parte de ese vagar. Esta relación entre vagar y tiempo de aprendizaje que se da nos remite a la trayectoria de FMC. Su desarrollo de la observación, su vida en las estancias desde su nacimiento, su formación autodidacta se estructura en esos años de vida que constituyen su formación.

El modo de escritura, así, tan minucioso de Hudson se vincula con la minuciosidad pictórica de FMC. El caso particular de una escena ilustrada que se presenta a continuación señala la elección de FMC del momento específico que ilustra, en el que condensa en lo visual el acontecimiento como giro de acción, destacando el cambio dramático de lo que se narra.

Richard Lamb necesita descanso para su caballo y al preguntar dónde podría hacerlo le señalan un estancia sin nombre. En Uruguay dos bandos armados luchaban, los Blancos y los Colorados. Esto resulta importante por el momento que recortamos para observar el aspecto literario-visual que indicaremos:

> "Al aproximarse a la casa vi que había habido detrás de ella, en otro tiempo, una gran arboleda, de la cual sólo quedaban ahora unos cuantos troncos muertos (...) De la vieja tranquera, el camino conducía, siempre por entre la maleza, a la puerta de

> la casa (…) Al lado de la desmantelada tranquera, apoyada en un poste, su cabeza descubierta y bañada por el sol abrasador de la tarde, se hallaba de pie una mujer, vestida pobremente de negro (…) La saludé quitándome el sombrero, y dije: - Señora, mi caballo está rendido , y busco lugar donde pueda descansar, ¿podría cobijarme su techo?
> -Sí señor, ¿por qué no? (...) ¿De qué bando ha estado usted señor? (...) He estado con Santa Coloma (…) el revoltoso (…) Su ademán y sus lágrimas me habían anunciado a las claras que ella también pertenecía al desdichado partido Blanco (…) Para entonces habíamos llegado a la casa (Hudson, 1996: 172).

Luego de una detallada descripción de cómo era la casa encuentra sentado un anciano, que se confundirá, dado su estado de salud mental y su edad, con su hijo Calixto. Lamb, a pedido de su hija, le seguirá la corriente:

> “-¡Ah! Calixto - continuó, poniendo sus temblorosas manos sobre mis hombros, y examinándome el rostro con sus ojos hundidos y feroces-, no necesito preguntarte, hijo dónde has estado? ¿Dónde había de estar un Peralta sino en el humo de la batalla, en medio de la matanza batallando por la Banda Oriental? No me quejé de tu ausencia Calixto…Dime hijo dónde fue que venciste y derrotaste al enemigo? (Hudson, 1996: 174).

Finalmente el viejo se queda dormido y creído de haber visto a su hijo, Richard Lamb suspira. La narración continúa:

> “Ya estaba poniéndose bien oscuro, pues el sol se había entrado hacía tiempo, y fue grandísimo el alivio ver de repente, entrar silenciosamente en la pieza, cómo ánima en pena, a Doña Demetria.” (Hudson, 1996: 175).
> Me puse de rodillas y toque con los labios la manos que me extendía

La compleja y extensa cita, abreviada, se describe llena de detalles y diversas ambientaciones: el campo de dónde viene, el caballo, el exterior de la casa, el encuentro con Demetria la hija del anciano, la confusión con su hijo Calixto y la habitación donde se desarrolla la última escena.

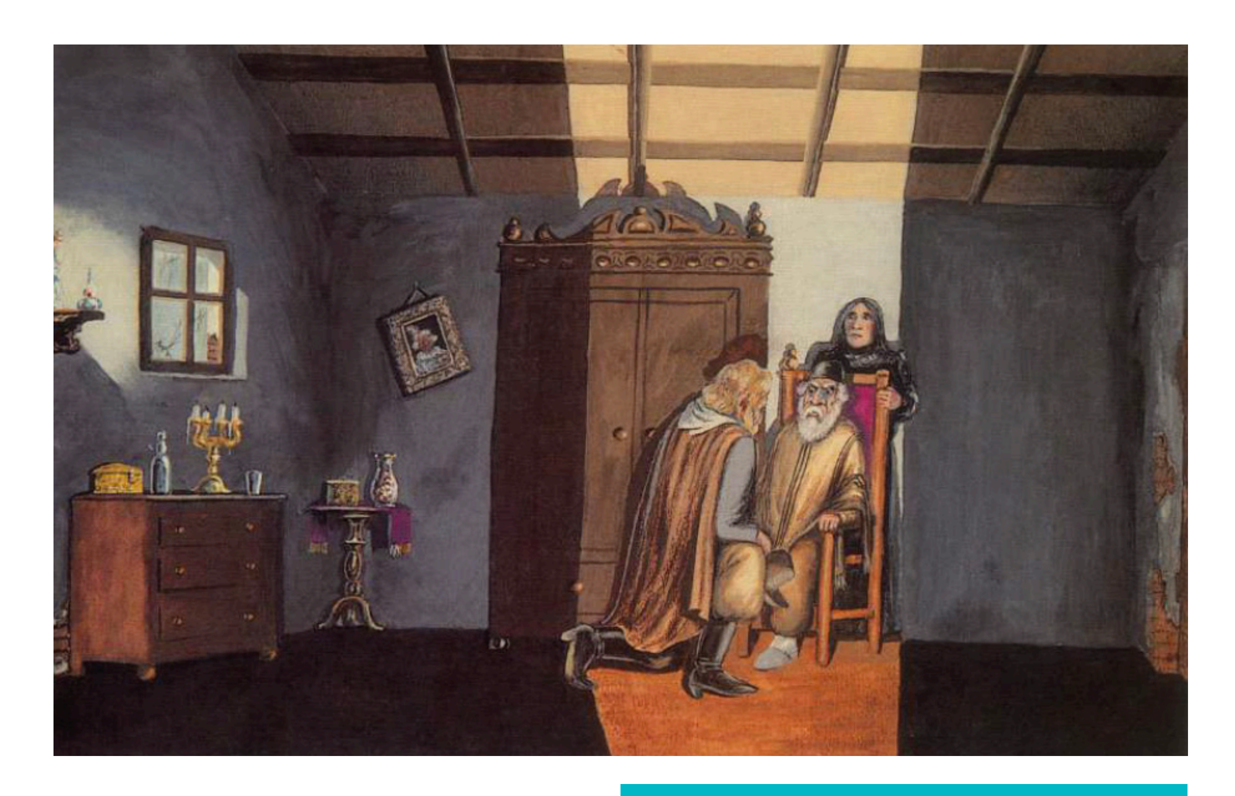
La narración queda condensada, en la ilustración, en el punto de tensión máximo del relato: el momento exacto, el instante en el que Richard Lamb, ante el anciano, duda de mantener el equívoco de ser su hijo e irse mientras

que la mirada de la hija lo detiene. Ella está parada detrás del asiento donde reposa su padre y él decide aceptar el engaño.

En esa habitación observamos en FMC un instante conclusivo de sus procedimientos visuales, un enlace en el recorrido técnico que fue construyendo e incorporando sin perder sus inicios: de la acuarela, del uso de la máquina de escribir y el lápiz de *Músicas de la Patria* (1909) a la utilización del cine, en su repertorio, para ilustrar la escena en cuestión.

El uso del valor que destaca la luz de la habitación apela a las películas que seguramente había visto en Estados Unidos. Los fotógrafos expresionistas europeos convocados por Hollywood nos remiten a películas como *White Heat* (Raoul Walsh, 1949) con fotografía de Sidney Hickox, desarrolladas entre los años 30 a los 50 sobre todo.

O el caso de *Bringing up baby* (Howard Hawks, 1938) con Fotografía de Russel Metty que muestran el desarrollo de la luz de un modo pictórico, como franjas o manchas que también vemos en la ilustración de FMC.



Guillermo E. Hudson (1996), *Tierra Purpúrea*, Buenos Aires: Zurbarán Ediciones Página 173. Reproducción



Fotograma de *White Heat.* Director Raoul Walsh (1949).



Fotograma de *Bringing up baby.* Director Howard

Ficha bibliográfica
Autora: Graciela Schuster y Guillermina Fressoli
Título: Florencio Molina Campos. Pintor moderno
Editorial: UNM Editora - Universidad Nacional de Moreno
Año: 2023
ISBN: 978-987-782-063-8

Hernán Paulo Santoro

Investigador independiente

El libro *pop-up.*
Una historia más allá de la literatura infantil

—

RESUMEN:

Con el objetivo de fortalecer los registros catalográficos de las bibliotecas para que los libros *pop-up* puedan ser hallados por los usuarios, se explica cuáles son las características de este formato de libro. Se analizan los múltiples mecanismos y tipologías, así como también se rastrean los principales ejemplos de los libros móviles. Se da cuenta del trabajo y dedicación que conlleva su producción como una forma más para valorarlos cómo objetos de diseño con múltiples mecanismos. Se historiza la definición, los ejemplares emblemáticos de esta tipología y se rastrean diseñadores e ingenieros en papel que desarrollaron libros *pop-up*.

Palabras clave: Libro álbum, Libro de arte, Libro para niños, Historia cultural, Diseño, Lectura.

En toda biblioteca que se encuentre un libro *pop-up* seremos testigos del asombro y la sorpresa que genera, en los pequeños y no tan pequeños lectores, desplegar las páginas de un libro que salta por fuera de la bidimensión tradicional. Comencemos a desdoblar algunos conceptos que nos permitan entender por qué estos libros son y han sido parte del universo editorial a la sombra de los estantes de la academia.

Santoro, H. (2024). El libro *pop up*. Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 320-355



Libro *pop-up* diseñado por Robert Sabuda

¿QUÉ ES UN LIBRO *POP-UP*?

Es difícil hallar una definición sobre los libros *pop-up* (Trebbi, 2012), aunque sin temor alguno, Fanuel Hanan Díaz (2016, p. 69) sostuvo que se caracterizan por reunir "los principios de movimiento y la animación", pero estas dos particularidades son realmente escuetas para definirlos. Estos ejemplares, al abrirse, revelan distintos elementos emergentes de sus carillas, lo que los hace mucho más que simples sistemas articulados. No sólo son estructuras móviles y tridimensionales que se despliegan, sino que además deben cumplir la característica de replegarse sobre sí mismas al cerrar dichas páginas. Los mecanismos que se ponen en marcha pueden ser más o menos automáticos, pero necesitan la participación del usuario que, en general, no se limita sólo a pasar las páginas. Es el público quien acciona las piezas para generar los movimientos de lengüetas, pestañas, pliegues, solapas, ruedas, entre otros mecanismos, y provoca lo que Robert Sabuda denomina "efecto ¡Oh!", la sorpresa que se sucede al transformarse el contenido de las páginas (Trebbi, 2012). Esta aparición es muchas veces repentina, donde "adultos y niños se quedan encantados mientras miran cómo se despliega una escena". Díaz agrega que "deben tener una vitalidad física, una dimensión añadida a través de la cual se hace vivo en manos del lector" (2016, p. 69), convirtiendo a esta interacción en una de las características principales de esta tipología de códices.

Dentro de este rótulo de *pop-up* encontramos un amplio espectro de nomenclaturas, que no ayudan tampoco a la hora de lograr una definición precisa: libro troquelado, libro animado, libro móvil, libro mecánico, libro desplegable, libro articulado, libro objeto, libro juguete, libro sorpresa, libros *gadget*, libro tridimensional, son algunos de los nombres con los que se los denomina. Muchas veces estas denominaciones no terminan por abarcar todo el espectro del *pop-up* o se pueden confundir con otro tipo de libros.

La tradición sajona encuadra al *pop-up* como un producto de la *paper engineering*, que al traducirse al ámbito hispano como "ingeniería en papel" muchas veces se lo mal asocia y se lo confunde con el campo técnico de la fabricación del papel. Muy apartado queda esta denominación de aquello que los expertos en ingeniería en papel desarrollan en sus obras, ya que el resultado de lo que producen tiene, en la mayoría de los casos, más que ver con el universo del diseño, la arquitectura y el arte que con la técnica industrial en sí (Duicit en Trebbi, 2012, pp. 4-5).

¿CUÁLES SON LAS TIPOLOGÍAS DE LOS LIBROS *POP-UP*?

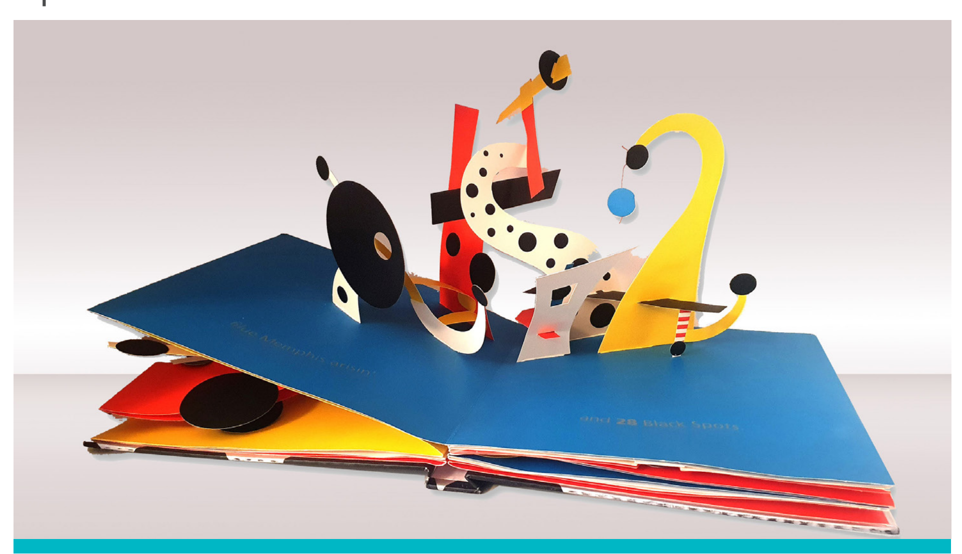
Volviendo a las particularidades del libro animado, hay autores que los dividen en diferentes tipologías o formatos.

Por ejemplo, Trebbi (2012) realizó las siguientes categorías que pueden utilizarse en la descripción catalográfica:

Pop-up a 90º: donde las figuras tridimensionales se forman cuando las páginas de un libro forman un ángulo recto.



Pop-up a 180º: en cuyo caso las figuras se accionan y despliegan cuando el libro queda totalmente abierto.



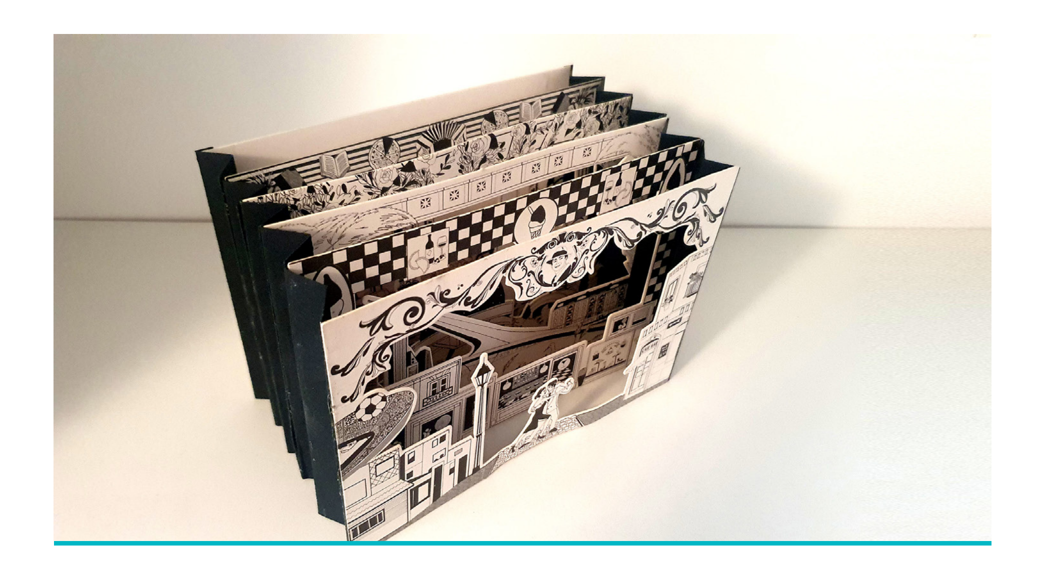
Los *pêlemêle* (o en inglés *mix and match*): son álbumes con franjas donde las páginas están cortadas normalmente en tres secciones, donde pueden combinarse entre sí para lograr múltiples variaciones; es lo que acentúa el factor sorpresa que según Helen Hiebert (2015, p. 9) define como “maravilloso, excitante… ¡mágico!”



Libro acordeón: cuyas páginas no están encuadernadas, cosidas o pegadas a un lomo, sino simplemente plegadas.



Libro túnel o diorama que deriva de los juguetes ópticos llamados *peep show*, de gran éxito en el siglo XVIII y XIX, compuestos por varios planos unidos por franjas formando un acordeón que al ser desplegados y observados de frente a través de un marco o mirilla generan una vista teatral escenográfica y tridimensional.



Libro carrusel, también llamado libro estrella, cuya estructura es similar a la del libro túnel pero en dos o tres capas escalonadas donde en forma decreciente se va formando la escena y, a diferencia del anterior, este se une enfrentando la tapa y contratapa formando una secuencia en 360º, este armado desplegable no remite a la figura de una calesita o si es visto desde arriba se forma la figura de una estrella y de ahí sus nombres.



Libro bandera, otra versión de libro acordeón pero al cual se le pegan lengüetas que sobresalen de los pliegues horizontales del fuelle, otorgándole otro nivel tridimensional.

Tal vez esta categorización se queda estrecha porque deja de lado los mecanismos que incluyen muchas veces estos libros como solapas, pestañas, pliegues, pivotes, ruedas o discos, ventanas de moaré, por nombrar algunos. Como vemos, bajo el ala del libro *pop-up* podemos encontrar diferentes formatos y esto hace a la categoría del libro móvil difícil de delimitar, estudiar y catalogar en bibliotecas.

UNA HISTORIA DESPLEGADA POR EL MUNDO

A pesar que el término *pop-up* se había registrado por primera vez en 1930 por la editorial estadounidense Blue Ribbon, su historia es mucho más extensa. Se tiene conocimiento de libros con sistemas articulados de

carácter educacionales para adultos del siglo XIII en Europa, precisamente uno de los más conocidos fue el desarrollado por Ramón Llull, un místico y poeta de origen catalán, que diseñó e ilustró un libro que contenía en sus páginas discos móviles o *volvelle* para "encontrar la verdad" en sus teorías adivinatorias (Díaz, 2016). Pero, en general, se reconoce como el primer libro móvil a *Cosmographia*, de Pierre Apian del año 1524, donde retoma la técnica de los discos giratorios, que posibilitan la combinación de diferentes calendarios y tablas de cálculos sobre los cuerpos celestes (Trebbi, 2012). El recurso de "[l]a *volvelle* o discos rodantes es sin duda el primer mecanismo que utilizó el manuscrito y luego el libro impreso" (Díaz, 2016, p. 72) que también fue utilizado para dar cuenta del movimiento del universo en la *Opera Mathematic*, alrededor de mediados del siglo XVI. para exponer fundamentos de la física y de la astronomía formulados en el lenguaje de la geometría pura.

El libro sobre anatomía científica que Andrés Vesalio presentó en 1538, mostraba cómo al levantar unas series de láminas superpuestas se podía revelar lo que había en el interior del cuerpo humano. Este simple y delicado ensamblaje de solapas colaboraba a ejemplificar el resultado de las disecciones anatómicas de su investigación. La solapa era un recurso utilizado comúnmente por la medicina, como se puede observar en un libro de 1583, publicado en Dresde, donde se muestra la anatomía de la mano y del ojo, en sus diferentes niveles, por medio de pestañas que se superponen unas sobre la otra (Díaz, 2016, p. 73). El mismo sistema se encontró en los libros confesionales como *Confession coupée* que se publicó en 1667, en donde a modo de catálogo contenían todos los pecados posibles en lengüetas. Donde con solo arrancarlas una de ellas servían para dar cuenta al confesor de los actos impuros del pecador.

Avanzando, en 1756, el volumen tridimensional se levanta en las páginas de *Relieves de los poliedros*, un libro para enseñar geometría sólida a través de figuras volumétricas. Donde se podían estudiar, por ejemplo, las pirámides que emergían de las páginas del libro (Trebbi, 2012; Díaz, 2016). Hasta entonces los libros móviles eran pensados en su gran mayoría para los jóvenes adultos con un uso instruccional para fines estrictamente educacionales, donde los textos se orientaban particularmente a la discusión académica (Hiebert, 2015; Díaz, 2016).

Recién en el siglo XIX los libros desplegables comienzan a dirigirse a un

público infantil. Esto no es fortuito, ya que vino anudado a la aparición de la literatura para niños en el mundo occidental, que a la vez surgía de la mano de la nueva legislación sobre la alfabetización.

Aunque los libros móviles estuvieron más relacionados con un carácter más lúdico que literario, el contenido poseía un tinte moralizante. Entre sus representantes cabe destacar la imprenta de los ingleses Joseph y Samuel B. Fuller que fue, alrededor de 1820, una de las primeras en publicar figuras desplegadas y recortadas, que podían interactuar con diferentes escenas del libro. El francés Jean-Pierre Brès introdujo la novedad de las imágenes que se accionaban a partir de un sistema de lengüetas, donde asteriscos en el margen del texto indicaban cuando el niño debía operar para transformar las imágenes de las escenas. Según la investigación de Trebbi (2015) esta fue una de las primeras obras interactivas del diseño editorial infantil.

Alemania, ya para finales de siglo XIX, había avanzado sobre los sistemas tecnológicos de impresión, superando a Inglaterra. En esta tierra, aparece en los libros por primera vez un mecanismo desarrollado por Ernest Nister, un juego de pestañas que permitían deslizar imágenes una sobre otras, al que llamaron *dissolving*. También desarrolló la técnica de *stand up*, que consistía en que las figuras se levantaban automáticamente al dar vuelta la página (Díaz, 2016).

El más célebre de los representantes de los libros desplegables fue el alemán Lothar Meggendorfer (1847-1925), que produjo más de cien obras, consolidando la primera época de oro del *pop-up*. Sus libros se destacan por tener una mecánica que confiere un mejor desenvoltura y delicadeza a los movimientos, en el cual con solo tirar de una lengüeta se movían varios mecanismos a la vez y con esto resaltaba el efecto sorpresa. Son parte de sus obras más famosas *International Circus* de 1887, un libro desplegable con imágenes panorámicas que recrean el espectáculo circense o *Surprise! Surprise!* de 1889 donde combina su habilidad como juguetero e ilustrador para realizar complicados mecanismos que imprimían efectos móviles a sus dibujos (Trebbi, 2012; Hiebert, 2015).

Luego de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) la producción de libros *pop-up* se aletargó y los creadores de libros para niños no aportaron cambios significativos. En 1932, en Estados Unidos, Harold Lent introdujo por primera vez el término *pop-up*, para denominar los libros de estructuras emergentes con efectos sorpresas. Sin embargo, aunque realizó los

primeros libros populares de alta calidad, su editorial *Blue Ribbon* tuvo apenas una corta vida de producción, de tan solo tres años.

Tras la Segunda Guerra fueron varios los editores, autores, artistas, los que agudizaron el ingenio en pos de la sencillez para crear un sistema económico y de fácil producción, como lo hizo la editorial Artia de Praga con las obras de Vojtěch Kubašta (1914-1992) entre 1950 y 1960. La técnica que utilizó este ilustrador ingenioso consistió en combinar sus dibujos en perspectiva con una serie de cortes en un solo pliego, lo que permitía un ensamblado sin necesidad de utilizar pegamento. De esa manera se generaban efectos tridimensionales a 90º, que junto con sus ilustraciones perfeccionaron la magia del *pop-up*. Produjo alrededor de 120 libros y algunos de ellos se han vuelto clásicos dentro del universo de los libros móviles, como la serie Tip y Top sobre dos niños que salen a descubrir el mundo. Aunque sus obras se han editado en todos los continentes y en más de treinta y cinco idiomas, con un volumen de más de diez millones de ejemplares, Kubašta no llegó a alcanzar su reconocimiento en vida (Trebbi, 2012; Díaz, 2016).

La tradición del libro móvil no quedó por fuera del contexto mundial. Así como el arte dejó su centro en Europa en el período de la posguerra, ya sea por problemas políticos o de producción, hubo un desplazamiento a Estados Unidos como escenario floreciente del libro de mecanismos articulados. El resurgimiento de esta técnica en el mundo editorial llegó de la mano del publicista y amante de los libros *pop-up*, Waldo Hunt, quien le realizó a la editorial Artia de Praga un pedido de un millón de ejemplares de la obra de Kubašta. Ante la negativa del sello para producir el encargo, el publicista creó a finales de la década de 1960 la editorial Intervisual Books. Esta empresa editorial, con sede en Estados Unidos y fábrica en Colombia, manufacturaba libros que combinaban varias técnicas móviles de ingeniería en papel. Su gran producción marcó la segunda edad de oro del *pop-up* y fue, sin duda, a partir de aquí que el término *pop-up* se va a ir consolidando como denominador de esta clase de libros móviles.

Al igual que en el arte tradicional, que en sus primeras etapas se preocupó por la representación mimética de lo “real”, el libro *pop-up* buscó, a través de mecanismos y efectos tridimensionales, reflejar imágenes, paisajes, objetos y escenas de la vida. Los cambios en el mundo del arte implicaron una transformación en los libros móviles, que se apartaron del modo de representación clásica, al utilizar nuevos lenguajes a partir de la

década del 60. En este período, poetas, artistas plásticos y diseñadores experimentaron y editaron libros *pop-up* con temáticas más abstractas o que permitían otras lecturas o narrativas no convencionales. Entre los creadores emblemáticos se encontraban, entre otros, el poeta y matemático Raymond Queneau, el artista Andy Warhol y el diseñador Bruno Munari.

Ya en la década de 1980, el término inglés *pop-up* era una marca reconocida para el público y su producción hacía uso de innovadoras técnicas de ingeniería del papel. En esos años el profesor japonés Masahiro Chatani experimentó y desarrolló una técnica que llamó arquitectura origámica. Su experiencia como arquitecto y la práctica del origami le permitió llevar la técnica del libro *pop-up* a otro nivel. Donde las técnicas de plegado y corte, junto con el juego de luces y sombras formaban verdaderas esculturas de papel. Su prolífica producción incluyó más de 50 libros, que generó la admiración de sus discípulos que trabajan esta técnica hasta nuestros días (Hiebert, 2015).

En 1986, en Colombia, el Grupo Carvajal S.A. produjo aproximadamente seis millones y medio de libros al año, los cuales se exportaban a unos cincuenta países. De esta producción la editorial Norma se reservaba 500 mil ejemplares para comercializar en América Latina. Igualmente, otra editorial latinoamericana, Atlántida, reeditaba un gran número de títulos en asociación con Intervisual Books, la empresa fundada por Hunt, que eran manufacturados también en Colombia. Para la década de 1990 casi el 80% del mercado mundial de los libros animados se producía en Latinoamérica.

Fue a principios de siglo XXI que los libros *pop-up* se reafirmaron en el mundo editorial, con el surgimiento de nuevos ingenieros, diseñadores y artistas, como ejemplo podemos nombrar a los estadounidenses David Carter, Robert Sabuda, Matthew Reinhart; los franceses Philippe Huger, Marion Bataille, Anouck Boisrobert, Dominique Eherhard y Louis Rigaud; o las españolas Ángels Navarro y Patricia Geis. Estos creadores, de la mano de las editoriales, han sabido colocar a los libros móviles en un área mucho más visible entre los libros tradicionales. El auge de las nuevas tecnologías de edición e impresión perfeccionó y amplió las técnicas del *pop-up*, se generaron discursos que cautivaron nuevos públicos y mercados gracias a la llegada de Internet y las redes sociales. Esto tampoco nos permite decir o garantizar que todos los trabajos son maravillosos, ya que “cada vez y más a menudo la producción es tan espectacular como de mal gusto” (Trebbi, 2012, p.15).

No queda duda de que la técnica del libro móvil ha cambiado a lo largo de la historia social, cultural y política, así como su materialidad y los temas que representó. A pesar de las rupturas y continuidades que tuvo el libro desde el siglo XIII hasta principios del XXI todavía no se ha consolidado como objeto de análisis en distintas sedes académicas.

EL VALOR DE LA UNA COMPLEJA PRODUCCIÓN

Según Trebbi, el diseñador o ingeniero deben tener conocimientos sobre las características físicas del material papel, como sus resistencias y raciones en el uso de la construcción. Al mismo tiempo necesitan comprender las técnicas de traslado, rotación, pliegue y repliegue, para realizar los mecanismos de animación. En palabras del hacedor de libros móviles Andre Baron, citado en Trebbi (2011), el ingeniero debe ser capaz de ver los croquis de un ilustrador y poder imaginar la mecánica para poder accionar y darles movimiento a las imágenes. Esta tarea se desarrolla en comunión con el ilustrador. Su trabajo no termina aquí, ya que luego de diseñar los mecanismos deberá, junto con el impresor, poder armar los pliegos. De manera tal que a la hora de ser cortados no se generen inconvenientes en el montaje. Ya que el armado de los libros *pop-up*, a pesar que ha transitado una larga historia (salvo algunos libros de estructuras muy sencillas), se siguen ensamblando en forma totalmente artesanal. Sin abundar en demasiados detalles nombremos cuáles son las técnicas del *pop-up* que permiten realizar los diferentes mecanismos. Las técnicas son los pliegues en montaña, pliegue valle, despliegue base, pestaña, corte y ranura, lomo, dobleces paralelos, dobleces en ángulo, ruedas, lengüetas, solapas, tiras y troquelados. Estas técnicas se conjugan como engranajes que permiten dar lugar a diferentes dispositivos mecánicos. Algunos de estos artilugios tienen otros elementos más allá del papel, como hilos, remaches, hasta circuitos eléctricos que introducen sonido o luz a los libros.

Si observamos lo complejo de la producción en los libros móviles, entenderemos que más allá del valor de material de soporte e impresión, hay un costo de mano de obra muy alto. Por eso, como dice Trebbi "[l]a evolución de los lugares de fabricación dibuja una especie de historia geoeconómica" (2012, p. 15); en un comienzo se fabricaban en los territorios donde se diseñaban, en Europa o en Estados Unidos. A partir de 1940-1950

la producción se trasladó a los países que estaban en vías de desarrollo, como Italia, Japón y, posteriormente en América del Sur, en particular en Colombia. Hasta llegar al siglo XXI, donde la mayoría de la producción ha sido ganada por los países de Oriente, como China y Tailandia. Desde los primeros libros el material fue un tema para su uso y preservación, al respecto Hernández Carralón nos expone que "las vicisitudes del montaje y de la conservación de las figuras, que pese a su fragilidad fueron ideadas para la manipulación, dificultan la localización y control bibliográfico de los ejemplares" (2016, p. 1). Serrano Sánchez advirtió que lo que "puede afectar a la longevidad tan próspera de estos maravillosos libros es... la frágil naturaleza del material con el que se construyen los mecanismos: el papel" (2014, p. 50). Por lo que propone experimentar con materiales nuevos, papeles más adecuados que proporcionen mayor durabilidad a estos libros.

LA CATALOGACIÓN Y SU HALLAZGO EN LAS BIBLIOTECAS

Desde la Bibliotecología y las Ciencias de la Información también se invisibilizó la especificidad del *pop-up*, desde su ausencia en los procesos catalográficos bibliotecarios como en el Formato MARC21 para registro bibliográfico (2016, p. 26), editado por la Biblioteca Nacional de España en base al texto inglés de MARC 21 Format for Bibliographic Data. En este sistema de clasificación, utilizado por la mayoría de las bibliotecas, no se concede un lugar en su nomenclador para este tipo de libro, salvo en el ítem de su descripción. En este catálogo encontramos en el ítem 007 el campo fijo para dar cuenta de las características físicas del documento. Este es el punto "300-Descripción física (R) información general" y dentro de este el registro "007-Campo fijo de descripción física. Información especial, dada de forma codificada, sobre las características físicas de un documento". Aquí se podrían marcar ciertas características del *pop-up,* pero este apartado únicamente se refiere, si los libros contienen: mapas, si están acompañados o son materiales sonoros o audiovisuales, recursos electrónicos, materiales táctiles (sistema Braille), materiales gráficos proyectables, materiales gráficos bidimensionales no proyectables, películas cinematográficas, kits, música notada, imágenes de teledetección, grabaciones sonoras, textos, videograbaciones y no

especificado. Solo recién en el último de los apartados “no especificado” se podría mencionar o describir un libro móvil. Pero esto queda únicamente a consideración del bibliotecario que catalogue el ejemplar, por lo tanto, al no ser un punto específico ni obligatorio, se hace muy difícil rastrearlo. Lo mismo sucede con el campo 500 que se utiliza para las notas donde se podría describir el libro *pop-up*. Por ejemplo, si quisiéramos buscar en la biblioteca de alguna facultad de medicina un libro con piezas móviles, nos sería muy tedioso o casi imposible, ya que habría que examinar uno por uno este punto de catalogación y luego observar detalladamente si en la descripción encontrada hay algún dato que pueda coincidir con lo que se está buscando, en este caso: libro con piezas móviles, desplegables, solapas, lengüetas, etc. Algo similar sucede con el *Diccionario de Bibliología y Ciencias afines* de José Martínez de Sousa. En su clasificación de más de 700 tipologías de libros, solo permitiría enmarcar al *pop-up* en la categoría de “libro curioso”, que definió como: “Libro cuyo tema es poco corriente o presenta peculiaridades de composición, encuadernación, impresión, materiales, etcétera” (Martínez de Sousa, 2004, p. 597). Lo que vuelve a situar en la superficie la ausencia de esta clase de libro dentro de otro contexto, como es el de la Bibliotecología, colocándolo nuevamente en un casillero muy poco preciso y compartido con otros tipos de ejemplares.

También es curioso que cuando rastreamos en los manuales de diseño editorial nos encontramos con la particularidad de que los libros móviles no tienen un apartado, son apenas mencionados o ni siquiera abordados. Dejando nuevamente a esta clase de libro por fuera del análisis de la creación y producción de publicaciones editoriales. Pese a su larga historia, “la aproximación crítica académica al universo *pop-up* es prácticamente inexistente” declaran Ruiz Ramos y Ana Ramos (2014, p. 9). Asimismo, Marta Serrano Sánchez en su tesis *Pop-up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil*, nos advierte que como género es poco investigado y no tiene muchas publicaciones oficiales o académicas al respecto” (2015, p. 416) . En esto va a coincidir la curadora Gema Carralón de la exposición “Antes del *pop-up*”, que se exhibió en 2016 en la Biblioteca Nacional de España, cuando sostuvo que no hay estudios anteriores a 1979 sobre los libros articulados. Así que fue recién a finales del siglo XX y principios del XXI que se comenzó a escribir sobre estos libros, desde su historicidad, técnica, elementos, construcción y mecánica. Por ejemplo, podemos citar el libro de David Carter, *Los elementos del Pop-Up*, cuya primera edición

en idioma original es de 1999, o la obra de Keith A. Finch, *La ingeniería del papel al descubierto. Desvelamos las técnicas del pop-up* cuya primera edición es de 2013.

Como hemos visto que no hay una larga tradición de textos que hablen del *pop-up,* es llamativo, al menos, que no haya sido hospedado en sus particularidades en el mundo de la catalogación bibliográfica. Podríamos decir que la catalogación abarca un contenido y formato tradicional del libro como soporte de la información, aunque deberíamos preguntarnos: ¿por qué el libro móvil, con casi diez siglos de historia, parece no poseer un lugar en esta tradición?

SORPRENDER PARA APRENDER

A lo largo de su extensa historia los libros *pop-up*, no fueron solo creados para entretener, la materialidad de sus mecanismos y su tridimensionalidad ha ayudado y nos ayudan a entender mejor las cosas. La interacción con el libro moviliza al lector y lo pone en un lugar más activo que su tradicional rol de observador. Estos libros con su diseño particular y su riqueza estética pueden ser el nexo o medio para despertar en los lectores curiosidad o interés por saber un poco más. No hay dudas de que cuando un libro *pop-up* se despliega no pasa desapercibido, pero cómo hacer para que ese libro sea tomado de un estante si es difícil poder hallarlo ¿Es acaso una oportunidad perdida no destacarlos dentro de las bibliotecas? Podemos entonces reflexionar como esta "nueva categoría" en la literatura es un gran recurso para fomentar la lectura, la imaginación y el saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borsuk, A. (2020). *El libro expandido.Variaciones, materialidades y experimentos*. Ampersand.

Ambrose, G. & Harris, P. (2004). *Formato.* Parramón.

Carter, D. A. & Díaz, J. (2012). *Los elementos del pop-up: un libro pop-up para aspirantes a ingenieros del papel*. Combel.

De Buen, J. (2000). *Manual de diseño editorial*. Santillana.

Finch, K. A. (2013). *La ingeniería del papel al descubierto*. Promopress.

Formato MARC 21 para registros bibliográficos (2016). http://www.bne.es/webdocs/Inicio/Perfiles/Bibliotecarios/MARC21_registros-bibliograficos. pdf

Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.

Hernández Carralón, G. (2016). *Antes del pop-up. Libros móviles antiguos en la BNE*. Biblioteca Nacional de España. http://www.bne.es/webdocs/Actividades/exposiciones/2016/folleto_popup.pdf

Hiebert, H. (2015). *Pop-up divertido: desplegables de papeles fáciles y sorprendentes*. Promopress.

Hochuli, J. & Kinross, R. (2005). *El Diseño de libros: práctica y teoría*. Campgràfic.

Julier, G. (2015). *La cultura del diseño*. Gustavo Gili.

Martínez de Sousa, J. (2004). *Diccionario de bibliología y ciencias afines: terminología relativa a archivística, artes e industrias gráficas, bibliofilia, bibliografía, bibliología, bibliotecología, biblioteconomía*. Ediciones Trea.

Palacios Alemán, F. (ed.). (2014). *Diseño Editorial*. Gustavo Gili.

Ramos, R. & Ramos, A.M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos. Revista de estudios sobre la lectura,* 12, 7-24. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01

Serrano Sánchez, M. (2014). *¡POP - UPS! ¿Qué es un libro móvil?*. CLIJ. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 259, 44-51. Editorial Torre de Papel.

Serrano Sánchez, M. (2015). *¡Pop-up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil.* Tesis. Universidad de Granada.

Trebbi, J. C. (2012). *El arte del pop up: el universo mágico de los libros tridimensionales.* Promopress.

Florencia Ramondetta
Inspectora de Enseñanza Artística (DGCyE)

El libro de artista en las bibliotecas.
Recorridos y orientaciones

–

RESUMEN:

El presente artículo desarrolla distintos aspectos en torno al libro de artista y sus posibilidades como recurso disponible en el espacio de la biblioteca. En tanto obra de arte, se plantean interrogantes en cuanto a su lugar de pertenencia, circulación y producción. En este sentido, se indaga y reflexiona sobre las motivaciones y estructuras que permiten la conformación de colecciones, catalogación y archivos del libro de artista en bibliotecas.

Palabras clave: Libro de artista, Libro, Biblioteca, Educación, Catalogación, Colección.

¿ QUÉ ES UN LIBRO DE ARTISTA?

El libro de artista es una obra de arte realizada por una, uno o más artistas, cuya particularidad es la conexión con la idea de libro, pues remite a sus elementos esenciales, tales como las páginas, la forma, la secuencia, la narrativa, la estructura, la palabra, entre otros. Una característica que lo diferencia de otros libros es su entidad como obra independiente, dado que ha sido concebido como tal. Surge a mediados del siglo XX como alternativa expresiva de los artistas plásticos, que exploran nuevas formas de producir y toman el libro como soporte de su obra. En la medida en que se consolida como género se independiza de otras disciplinas, como la pintura, la literatura, el dibujo y la escultura, de este modo adquiere relevancia en el campo del arte contemporáneo.

El grupo de investigadores compuesto por Horacio José Beccaría, Diego Garay, Lorena Gago, Guillermina Valent, Alicia Valente (2011) lo sitúan como una producción del arte conceptual:

> considerándolo parte de un campo teórico en constante transformación, resulta difícil establecer una definición cerrada del LA[1]. Solamente vamos a destacar que es la apropiación de un soporte ajeno al circuito de las artes plásticas, que explora e investiga las posibilidades del libro, ya sea en sus aspectos materiales, estructurales, de lectura, exhibición y conservación (AAVV, 2011, p. 1).

En su descripción destacan la participación de los espectadores como un elemento fundamental que otorga sentido.

Dada su versatilidad en cuanto a los modos de producción, circulación y materialidad, los libros de artista no poseen límites claros, al respecto Emilio Torné reflexiona acerca de la ambigüedad del género y la dificultad de establecer una única definición:

> El libro de artista habita entre fronteras difusas, en un territorio en el que no son fáciles (ni deseables) definiciones ni algoritmos. No se trata de un libro común, incluso puede no serlo en el sentido tradicional del término; tampoco es un libro de bibliofilia o de arte. El libro de artista es, sencillamente, una obra de arte, que -más allá del tradicional diálogo entre un texto literario y unas imágenes que lo ilustran- explora las fronteras del libro como un medio integrador que posibilita nuevas relaciones entre escritura y artes plásticas (2001, p. 269).

Un libro de artista es un dispositivo capaz de contener a un sistema de relaciones entre los elementos que lo componen, estas vinculaciones generan sentidos y lo posicionan como obra de arte. Uno de estos elementos es la lectura, que se manifiesta como alternativa o híbrida. La lectura se encuentra sujeta a las reglas impuestas por el artista, que habilitan el juego y la exploración. Al respecto es pertinente afirmar que no existe una única forma de leer un libro de artista. Este acto implica acciones por parte parte del espectador que superan la mera lectura del texto, ya que es un acto que implica matices visuales, aspectos sensoriales, dinámicos: la lectura suele ser alternada, alterada, interrumpida y hasta censurada. En cuanto a la forma y estructura, los libros de artista varían inmensamente, adquiriendo aspectos que para nada recuerdan a un libro de formato códice. Tanto los materiales utilizados para su composición,

[1] L. A. se refiere a libro de artista.

así como también los elementos secuenciales y procedimientos constructivos se vinculan a los objetivos y fines de cada artista.

¿CÓMO CLASIFICAR UN LIBRO DE ARTISTA?

Una posible respuesta a manera de reflexión: ¿es posible clasificarlo? En un primer encuentro con estos libros es fundamental contar con ciertos lineamientos para emprender la tarea, para ello es importante considerar que las variables de clasificación no se aplican de la misma forma a los libros de texto o ilustrados. Por tal motivo no son categorías cerradas sino en construcción o abiertas. A esta altura de la historia de los libros de artista se han acuñado categorías que engloban una amplio grupo de variantes. A continuación se describen las principales, aunque no son las únicas. Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de categorizar es considerar la versatilidad del género, que permite otorgar más de una categoría al mismo libro de artista.[2]

Libro-objeto: presenta características escultóricas y objetuales. Una versión del libro-objeto se relaciona al proceso de creación: el artista intencionalmente transforma el libro de manera tal que las páginas, aunque existentes, no pueden ser manipuladas. *EURASIA* libro-objeto de la artista Gabriela Esterovich, presentado en la III Bienal de Libro de Artista del Museo Carnacini en 2018, presenta un volumen de enciclopedia "encerrada" en una pequeña celda de hierro hecha a medida. La operación cancela la totalidad de las páginas, imposibilitando su lectura y manipulación, al mismo tiempo, la forma del objeto y su materialidad, asociados a la información grabada en la base del libro, dan cuenta de la intención del artista. Otras versiones de esta categoría permiten la manipulación de pequeños objetos o páginas, contenidos en una estructura, ya sea caja, valija, huevera, bolsa, etc., sin embargo, todas esas piezas individuales conforman en su conjunto un objeto único o seriado.

[2] Esta categorización múltiple se presenta en el catálogo online de la Universidad Politécnica de Valencia.



"EURASIA" (2018) Libro intervenido, libro-objeto. Ejemplar único
Autora Gabriela Esterovich
Fotografía: cortesía de la artista

Libro intervenido: se produce a partir de un libro preexistente, de manera tal que la intervención del artista convierte al libro en otra obra y este pierde su función original. Las páginas del libro se transforman mediante diferentes acciones: son agujereadas, recortadas, pintadas, plegadas o cosidas. También las páginas suelen ser canceladas: para esto se pegan o anulan con algún dispositivo. En épocas en que las bibliotecas se desprenden de los libros antiguos o que ya no se usan, una opción antes de descartarlos es realizar una serie de libros intervenidos. Existen varios proyectos que se realizan a partir de los volúmenes de diccionarios, atlas o novelas,[3] para

[3] Se menciona la "Biblioteca de libros intervenidos", proyecto organizado por Umbral Espacio de Arte, coordinado por Paula Doberti y Débora Kirnos, en 2018. Se convocaron a 81 artistas y cada uno intervino un ejemplar de una misma enciclopedia.

lo cual se convoca a un grupo de artistas y cada uno interviene de manera personal un libro de la colección.[4]



Detalle "EURASIA" (2018) Libro intervenido, libro-objeto. Ejemplar único
Autora Gabriela Esterovich
Fotografía cortesía de la artista

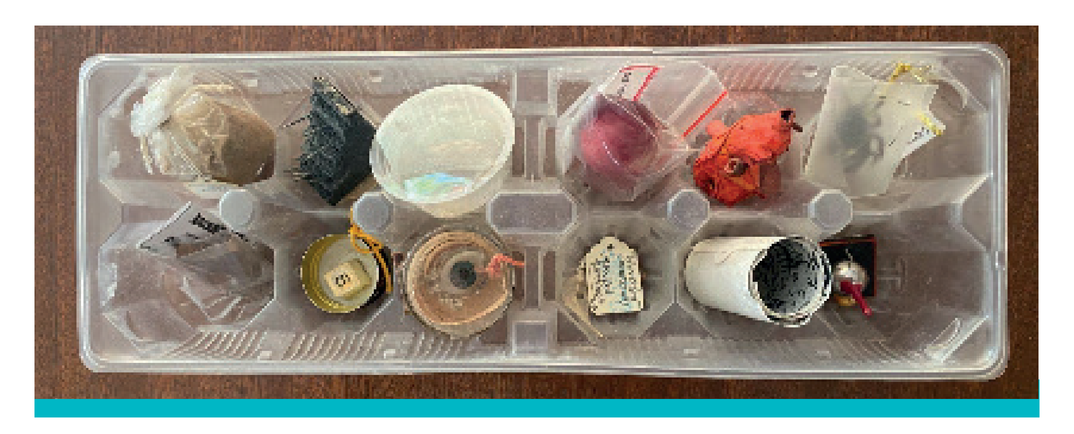
Libro de páginas de artista: es realizado por un grupo de artistas convocados a partir de un tema, por ejemplo, si participan del proyecto quince participantes, cada uno realiza quince páginas similares o no, firmadas en el reverso preferentemente. Luego de producidas, en una segunda etapa se compila la totalidad de páginas y se arman los quince libros con las páginas de los diferentes artistas. El proceso está normado por unas bases o reglamento que establecen los tiempos, tamaño de la página, el tema, etc. Este método participativo permite la producción de libros colectivos en grupos de estudiantes o artistas, facilita la adquisición de una obra original y, en cierta medida, fomenta el coleccionismo. Algunos libros de ese tipo no tienen precisamente páginas, pues están concebidos a partir de un objeto determinado que sirve de contenedor de otros objetos más pequeños que ofician de "páginas". Un ejemplo es "El PROYECTO

[4] En el caso de un proyecto escolar se convocaría a estudiantes o docentes, grupos de estudiantes.

HUEVERA- UNA DOCENA DE ARTE" del año 2006, organizado por Ediciones Amnesia para conmemorar el Día del Arte Correo en Argentina.[5] Se trata de un libro objeto, colectivo, seriado, con una edición limitada de 50 ejemplares.



"PROYECTO HUEVERA" , año 2006
Libro-objeto, colectivo, seriado, edición única de 50 ejemplares.
Colección: Archivo Laura Andreoni
Fotografía: Laura Andreoni



"PROYECTO HUEVERA", año 2006
Colección: Archivo Laura Andreoni
Fotografía: Laura Andreoni.

[5] Desde 1999 se establece al 5 de diciembre como el Día del Arte Correo, en conmemoración a la primera muestra de Arte Correo organizada en 1975 por Edgardo Vigo y Horacio Zabala.

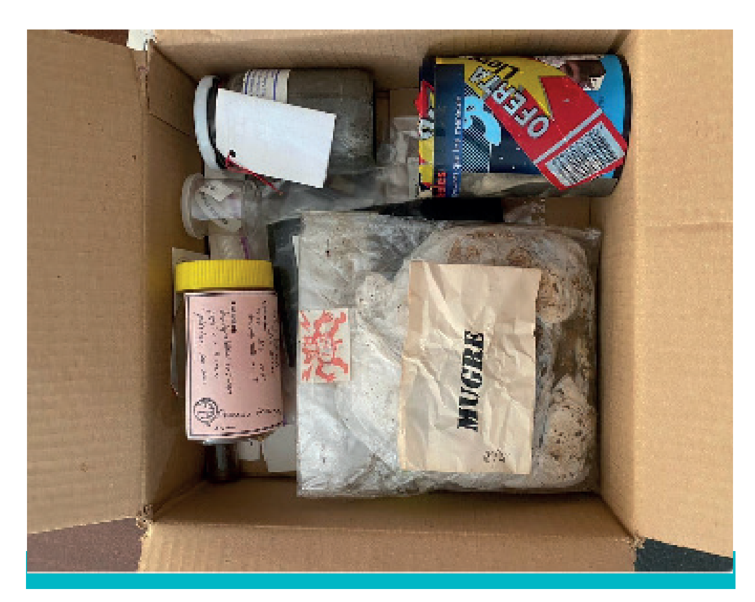
Se realizó por convocatoria de Norberto José Martinez a una docena de artistas,[6] los cuales confeccionaron 50 pequeños objetos, iguales o similares, para introducir en el espacio que corresponde un huevo. Los datos del libro, número de serie y autores se consignan en un folleto o catálogo anexado al objeto. En el año 2000, el artista Juan Carlos Romero (1931-2017)[7] invita a 23 artistas a participar del libro "MUGRE- Proyecto Estrago Argentina 2000", que consistió en una caja contenedora de objetos diversos, que cada artista produjo bajo el concepto de mugre. Este libro-objeto, estaba acompañado por un texto de Romero y los datos de los artistas. Ambos libros pueden ser clasificados como libros-objeto pero comparten otras categorías, son libros colectivos y seriados, cada ejemplar tiene un número que corresponde a la serie de edición limitada.



"MUGRE- Proyecto Estrago Argentina 2000", año 2000.
Libro-objeto, colectivo, seriado, edición única de 23 ejemplares.
Colección: Archivo Laura Andreoni
Fotografía: Laura Andreoni.

[6] Artista visual, docente, investigador. Fundador de Ediciones Amnesia y curador del Museo de libros de Artista Alfredo Portillos.

[7] Artista y productor de libros de artista, considerado uno de los principales referentes en la difusión y gestión del género en Argentina.



Detalle de “MUGRE- Proyecto Estrago Argentina 2000”, año 2000.
Colección: Archivo Laura Andreoni
Fotografía: Laura Andreoni

Libro de artista colectivo: de formato, tamaño y materiales variables, es un libro realizado o intervenido por varios artistas. Tiene la posibilidad de que todos participen en diferentes “páginas” por separado y luego se compilen en un único libro, o que el grupo de artistas intervenga sobre las páginas de un libro ya existente, bajo las reglas establecidas para tal fin.

Libro de artista textil: se caracteriza por el uso de material, técnicas y procedimientos constructivos asociados al universo textil. Los materiales utilizados no son exclusivamente telas o géneros. Se considera también el uso de fibras naturales, papeles, alambres, fibras plásticas, elementos naturales sin procesar como raíces o ramas. Los materiales por sí mismos no responden a la categoría textil, para ello es necesario la combinación de material, procedimiento y técnica. En este sentido el papel utilizado como elemento básico de la trama y urdimbre funciona como textil, de la misma forma que el alambre cuando es tejido con técnica de una o dos agujas. Un libro textil puede también responder a la categoría de objeto, “El libro de las preguntas tristes”[8] de Vanessa Zorn se percibe a primera vista como un personaje narrativo, corpóreo y estilizado.[9] Al observar detenidamente

[8] Este libro textil obtuvo en el año 2023 la 2º mención en la V Bienal de Libro de Artista de San Martín.

[9] Artista visual argentina, ilustradora y docente, autora de libros álbum y productora de libros de artista.

el libro-objeto se descubren preguntas en pequeñas páginas, dentro “bolsillos” camuflados a la superficie del cuerpo. Elaborado con la técnica textil de fieltro de lana húmedo y agujado, un antiguo método utilizado para la elaboración artesanal de piezas funcionales y decorativas, resulta ser un ejemplo de cómo las metodologías tradicionales textiles son incorporadas por los artistas contemporáneos en su producción.





“El libro de las preguntas tristes”, año 2023,
Autora: Vanessa Zorn
Libro-objeto, textil. Ejemplar único
Fotografía: Julio Sevald

CLAVES PARA MIRAR UN LIBRO DE ARTISTA

El contacto del público con los libros del artista implica dos aspectos a tener en cuenta: primero, cómo organizar el acceso a los datos e información técnica y, segundo, y no menos importante, es la manipulación. Al respecto numerosos autores coinciden en que el libro de artista, concebido como obra de arte, cobra sentido en manos del espectador, al ser explorado, tocado, olfateado, escuchado, deshilachado, saboreado, entre otras diversas acciones propuestas por los artistas. Entonces se disparan algunos interrogantes: ¿los libros de artista pueden ser parte de una

biblioteca?, ¿o pertenecen al ámbito de los museos?, ¿cómo se los puede clasificar? y ¿cuál es la manera adecuada de mostrarlos y de guardarlos? Si bien la digitalización otorga la posibilidad de acceder de manera remota a los contenidos, no permite conocer plenamente la obra.

De allí que la biblioteca sea un ámbito potencial para iniciar un recorrido que fomente la producción de libros de artista y darlos a conocer de manera integral. Una forma de exponerlos, considerando su cuidado durante las exposiciones, generalmente implementada en museos, es dentro de vitrinas, sin la posibilidad de tocar la obra. Un paso más adelante, es la elaboración de protocolos y estrategias para el cuidado que garanticen la manipulación de los libros de artista por parte del público, para lo cual el rol del bibliotecario o gestor del espacio es fundamental.

LIBROS DE ARTISTA EN LA BIBLIOTECA

Es poco probable encontrar en una biblioteca escolar o popular, incluso en una biblioteca institucional, un sector específico dedicado al libro de artista, sin embargo estos libros se producen y circulan en espacios educativos, en talleres, centros culturales y ámbitos de producción artística asociados a bibliotecas. Es por ello que el presente artículo pretende establecer algunos parámetros que contribuyan al reconocimiento, la clasificación y la gestión de los libros de artista en el marco del espacio biblioteca, que en su diversidad son atravesados por procesos de estructuración y están vinculados a contextos socioculturales, que a su vez absorben tendencias propias de la producción artística.

La catalogación permite organizar el conjunto de libros para guiar la búsqueda, una posibilidad es : a) por autor; b) por procedimientos constructivos; c) por materialidad; d) por categorías.

Ficha técnica: datos del autor/autores o colectivo de artista; título; lugar y fecha de producción, materiales; técnica (collage, grabado, pintura, archivo, ensamblado, objeto intervenido, textil, electro textil, impresión digital, dibujo, cerámica, electrónica mixta, archivo, fotografía, fotografía intervenida, cianotipia, sublimado, técnicas experimentales, entre otras); editor o edita.

Acceso a la información y guía de lectura: es conveniente establecer un espacio adecuado para la lectura y manipulación. Es importante la

elaboración de una tarjeta que contenga la memoria conceptual del libro,[10] y la información sobre el modo de lectura: tipo de iluminación que requiere, dinámicas y reglas implícitas o explícitas para la manipulación. Por ejemplo, algunos libros requieren ser observados y leídos en la oscuridad, iluminados con linternas, con lupas o a través de filtros, presentan orificios para mirar su interior o dispositivos que mueven piezas o producen la apertura de solapas, puertitas y sonidos. El primer cuidado es una manipulación cuidadosa y responsable: se sugiere utilizar guantes, de látex o de la tela, especialmente para los elaborados con papel; la segunda consideración es el apoyo sobre superficie blanda (tela o paño grueso, almohadón delgado) o utilizar atril de lectura, dependiendo de las características del objeto; y, por último, una buena iluminación sin exposición directa al sol. Con respecto al guardado el procedimiento es similar a los libros de texto, sin embargo se debe analizar el tipo de material y estructura dado que algunos libros de artistas deben ubicarse de una determinada manera, sin el peso de otros encima, o en determinadas posiciones según los elementos que lo componen. En general para resguardar del polvo, deberían ubicarse en bolsa plástica, dentro de cajas de cartón.

¿Qué motiva el inicio de una colección o archivo de libros de artista? En primer lugar, el interés, ya sea de un artista, de un grupo de investigadores, de un colectivo. En ocasiones surge como proyecto de un museo o una fundación. Las colecciones son heterogéneas, tienen una identidad asociada a los territorios, a hechos culturales, a personalidades. En su construcción se suele reflejar la trayectoria de quien la inició, gestiona o conserva. Algunas incluyen otras producciones relacionadas con la producción artística como cartas, manuscritos, textos y archivos, fanzines y publicaciones independientes.

BIBLIOTECAS EXPANDIDAS

Como punto de partida cabe señalar que existen numerosas colecciones dedicadas a los libros de artista, generalmente de gestión privada, algunas pertenecen a ámbitos educativos e institucionales, otras en cambio se han forjado por la voluntad de artistas, colectivos y museos, por lo tanto

[10] Su elaboración le corresponde al autor.

presentan características particulares y persiguen diferentes objetivos. En España, por ejemplo, la Universidad Politécnica de Valencia a través del Departamento de Dibujo que pertenece a la Facultad de Bellas Artes, desarrolló desde la década del ochenta del siglo pasado la colección de Libros y Publicaciones de Artistas. En torno a esta importante colección se desarrollan proyectos de investigación y cursos relacionados con los libros de artista, y asimismo constituye una plataforma de consulta y difusión que promueve publicaciones, exposiciones y ferias. A partir del año 2010 la colección comenzó a formar parte de la biblioteca de la Facultad de Bellas Artes, en este sentido los criterios de catalogación, así como la adquisición de nuevos ejemplares se realizan en articulación con el Departamento de Dibujo. La biblioteca presenta un catálogo *online*, dividido por Categorías y Técnicas, además de un índice de Autores, Exposiciones y Noticias. Este sitio *web* constituye una plataforma que facilita la búsqueda, establece categorías de clasificación y aporta la información esencial de cada libro. El catálogo permite el acceso virtual abierto al público pero la consulta directa de los libros está dirigida a docentes e investigadores, y requiere solicitar autorización. Como dato interesante, la colección de más 1400 ejemplares, aloja el *Poème mathématique baroque,* obra de 1968 del artista argentino Edgardo Antonio Vigo (1928-1997) y *Twentysix gasoline stations* editado por Edward Ruscha en 1962, considerado por los especialistas como una pieza fundamental que posicionó el libro de artista en el escenario del arte contemporáneo.

La Biblioteca de Arte de la Fundación Gulbenkian conserva la colección de Libros de Artista y Ediciones Independientes. Comenzó en la década de 1990 y actualmente es considerada la más importante de Portugal con más de 5 mil piezas. Se expande constantemente con la incorporación de nuevos ejemplares mediante la adquisición de obras a artistas, a estudiantes de arte y con la compra directa a editoriales y librerías especializadas de Portugal. Asimismo recepciona las donaciones de archivos de artistas. Para la incorporación de obras la colección de la Biblioteca de Arte cuenta con un documento que establece los criterios de selección. En este sentido la colección se conforma a partir de las definiciones de libro de artista, y tiene como principio considerar a la totalidad de estos objetos y a las ediciones independientes que la integran, como obras de creación artística. La biblioteca realiza el complejo trabajo de digitalización de los libros. Este proceso es aparte

de la catalogación que organiza mediante referencia bibliográfica que detalla la información relevante referente al libro y al artista. Parte de la colección se expone en muestras especializadas, como la realizada en la Biblioteca Nacional "Mariano Moreno" en abril de 2024, en el marco de las actividades de la Feria del Libro en Argentina. En su acervo la mayoría de los libros pertenecen a artistas portugueses o residentes en Portugal, con obras producidas a partir de los años 60.

En Argentina se destaca la colección de Alfredo Portilllos (1928-2017), que a partir de su activa participación en el Centro de Arte y Comunicación (CAyC) se convirtió en referente y responsable de la colección de libros pertenecientes a esta entidad. La colección primigenia, se formó a partir de convocatorias realizadas por el CAyC y alojó ejemplares de numerosos artistas argentinos, latinoamericanos, estadounidenses y europeos. La labor del Portillos, como artista, docente y productor de libros de artista, contribuye al resguardo y a la difusión del género en diferentes ámbitos. Desde inicios de la década del ochenta la colección se expuso en diferentes espacios culturales como el Museo Provincial de Bellas Artes (La Plata); Centro Cultural Recoleta (Buenos Aires); Galería Centoira (Buenos Aires); Encuentro Latinoamericano, (Salta); Museo de Bellas Artes "Juan Carlos Castagnino" (Rosario) y la Feria del libro de Buenos Aires, entre otros. Como resultado de este proceso en 2006 fundó el Museo de Libros del Artista Alfredo Portillos,[11] actualmente con sede en la localidad de Haedo, provincia de Buenos Aires. El Museo desarrolla diferentes tareas, continúa la política de difusión mediante la exposición de los libros en muestras temporales, adquiere nuevas obras mediante la compra y la donación, se ocupa de la catalogación y también de la restauración de ejemplares. Sin un horario establecido, se puede visitar con cita previa.

El Museo Municipal Casa Carnacini está ubicado en Villa Ballester, partido de General San Martín, provincia de Buenos Aires, aloja una incipiente colección, conformada a partir de la Bienal de Libros de Artista que se realiza desde 2014,[12] cuyos primeros premios adquisición se convirtieron en acervo del museo. En la actualidad consta de ocho

[11] Su primera denominación fue Museo Privado del Libro de Artista Alfredo Portillos.

[12] Gestionada y producida por la Subsecretaría del Municipio de Gral. San Martín en articulación con Centro de Edición CDE.

ejemplares, aunque se trata de un conjunto reducido, su aspecto más notable se debe a que las obras provienen de los premios otorgados en la Bienal, a lo largo de sus cinco ediciones: en 2014, 2016, 2028, 2021 y 2023. La continuidad del certamen lo consolida como una plataforma de jerarquización y difusión de los libros de artista, al tiempo que incentiva la creación y el intercambio artístico. Paralelamente, el equipo que gestiona el museo realiza una importante tarea en el ámbito educativo, se trata de la articulación con escuelas de la zona, ofreciendo un amplio cronograma de visitas guiadas para grupos de estudiantes y actividades especiales en el marco de la Bienal. Esta política promueve el descubrimiento de las obras y además el acercamiento de un público infantil y joven al espacio museo.

A MODO DE CIERRE

Es interesante visualizar una biblioteca como una entidad convocante, tanto para promover proyectos, iniciar colecciones, organizar encuentros, seminarios cursos, así como también convocatorias relacionados al libro de artista. Las bibliotecas, especialmente las escolares, son espacios educativos en los cuales, el libro de artista como recurso didáctico, puede convertirse en el eje de proyectos que promuevan la experimentación artística, en cruce de lenguajes y la articulación con diferentes áreas del conocimiento.

En términos metafóricos un libro de artista es un mapa, una ventana, un enigma por descifrar, un juego abierto; un libro de artista se sitúa justo al límite de muchas cosas, de los libros, de las revistas, de las cartas, de la poesía, de las reglas ortográficas, de la geometría; recurre a métodos inusitados: el collage minucioso, la mancha de tinta, el rasgado del papel, las perforaciones desordenadas, la transformación de los materiales, el peso de las letras en el plano; un libro de artista soporta el gesto de quien lo crea, evoca recuerdos con su materialidad, libera las palabras el peso del texto, en síntesis produce sentido. Por todas estas razones imaginar libros posibles es una invitación a crearlos.

FUENTES

AA.VV. (2016). *Catálogo on line de la Universidad Politécnica de Valencia*. http://librosdeartista.upv.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2014). ¿Qué es un libro de artista? Ediciones la Bahía.

Antón, J. E. & Sáenz Montero A. (2015). El libro de los libros de artista. L.U.P.I.

Beccaría H.; Garay D., Gago L., Valente A.; Valent, G. (2011). Museo privado de libro de artista, colección Alfredo Portillos [ponencia]. III Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina. La Plata, Argentina http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38392

Borzuk, A. (2020). El libro expandido Variaciones, materialidad y experimentos. Ampersand.

Crespo Martín, B. (2012). El libro-arte / libro de artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. Anales de Documentación, 1(15).

Crespo Martín, B. (2010). El Libro-Arte: clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del Libro-Arte. Arte, Individuo y Sociedad, 1(22), 9-26. https://dialnet.unirioja.es/revista/1524/V/22

Torné, E. (2001). Una biblioteca imaginativa, delicada y reflexiva de los libros de artista de José Emilio Antón. LITTERAE. Cuadernos sobre Cultura Escrita, 1, 269-272. https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/3f3e6b7e-7d55-43da-aec8-6d673996576b

Germán García

Las bibliotecas argentinas

—

RESUMEN

Se realiza un panorama histórico de la fundación y gestión de las bibliotecas en el actual territorio argentino. Se narra la historia de las bibliotecas conventuales, jesuítas, la Biblioteca Pública de Buenos Aires, para detenerse las bibliotecas populares de inspiración sarmientina que fomentó el acceso masivo a la lectura. Se narran distintas estrategias de gestión de las bibliotecas desde Paul Groussac con la clasificación Brunet y el proceso de modernización con la clasificación decimal de Dewey desde la década de 1930.

Palabras clave: Bibliotecología, Historia de las bibliotecas, Historia de la comunicación, Bibliotecología comparada.

Historia: El proceso histórico de las bibliotecas, en la Argentina, está ligado no sólo al proceso total de la cultura sino también al de la vida política de la Nación y esencialmente al de la lucha por la libertad de pensamiento. Sabemos que en el período de la conquista y en el de la colonia se prohibía por reales cédulas el ingreso de determinados libros a estas tierras americanas; sabemos también que, pese a tales medidas restrictivas, e introducidas como contrabando, circularon obras expresamente prohibidas, incluso las de Voltaire y las de Rousseau, las cuales contribuyeron a acelerar el proceso revolucionario. Quienes poseyeron tales libros exponían su tranquilidad y sufrieron a veces el encierro en las cárceles. La Iglesia practicaba expurgos más o menos rigurosos y autorizaba a la vez a determinadas personas a leer libros considerados heréticos. Podría agregarse tal vez que, dada la

Garcia, G. , (2024). *Las bibliotecas argentinas*. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares,* 4, 351-363

naturaleza de los organismos encargados de hacerla, más rigurosa sería la pesquisa por razones religiosas que por las políticas.[1]

De las características propias de la época, del magro porcentaje de los que sabían leer, del más escaso de los que tuvieran el hábito de hacerlo y del tipo de gentes que vinieron a colonizar el territorio argentino, puede deducirse que no abundaban en él los libros y que pocas bibliotecas habría fuera de los conventos. En todas, conventuales o privadas, eran mayoría los libros piadosos y de filosofía teológica. Los libros de ficción, de literatura popular o caballeresca, que acompañaron a los conquistadores en su largo y penoso andar por los caminos de la Conquista, no formarían bibliotecas sino que se pasarían de mano en mano y en la mochila de soldado harían un solo cuerpo con el mazo de cartas.

La biblioteca del Colegio de los jesuitas, en Córdoba, tenía en 1767, cuando se expulsó a la Compañía, 12.148 obras y 1.500 cuadernos, cantidad digna de respeto y cuyos ejemplares el gobernador propuso que se destinaran al servicio público. El funcionario no logró tal autorización, pero en Santa Fe la Junta de Temporalidades, que se hizo cargo de los bienes de los jesuitas de allí, dió destino de «biblioteca común» a los libros que ellos dejaron.

Ésas no fueron bibliotecas públicas. El propósito de instalar una de tal carácter surgió con la Revolución de Mayo y fué inspiración de Mariano Moreno, el dinámico secretario de la Junta Revolucionaria, a quien se ha querido retacear mezquinamente, y con muy contrario resultado, esa iniciativa. Moreno mismo fijó con claridad el espíritu que orientaba esta creación en la Gazeta del 13 de setiembre de 1810, en un artículo que puede considerarse como el acta fundadora de nuestra Biblioteca Nacional. Ella mereció después el estímulo de los gobiernos progresistas, principalmente

[1] El texto “Las bibliotecas argentinas” de Germán García se publicó en la *Revista de Educación* en abril de 1956, año I, n° 4, pp. 64-79 durante la denominada Revolución Libertadora que derrocó al gobierno de Juan D. Perón e intervino la provincia de Buenos Aires con la designación de Emilio A. Bonnecarrere. El Ministro de Educación provincial fue Juan Canter y la *Revista de Educación,* como continuación de los *Anales de la Educación Común* fundada por Sarmiento en 1858, tuvo en la dirección a Arturo Marasso y en la secretaría de Haydée C. Blotto. La publicación del artículo de García se enmarca en el rastreo del pensamiento bibliotecológico y de historia de la comunicación en las publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en sus distintas épocas. Se respetó en la transcripción las normas de acentuación vigente a mediados del siglo XX [Nota del *Anuario*].

el de Rivadavia, y fue abandonada durante la tiranía de Rosas. La casa de los libros corrió igual suerte que la escuela pública, aunque no fué, como ésta, puesta bajo la custodia del jefe de policía. La tiranía de entonces, como las de siempre, prefirió desviar la atención del pueblo hacia el carnaval bullanguero a fomentar su recogimiento en el estudio y la meditación.

El fin de la Dictadura significó la vuelta del espíritu de Mayo, que vivió en el exilio durante el período rosista. Los hombres que la batieron, dieron de inmediato gran impulso a la cultura, porque comprendieron que la educación del pueblo era la mejor valla contra nuevas tiranías. Se dió nuevo vigor a la creación de Moreno; se establecieron -Mitre fué el propulsor-, bibliotecas en los colegios de enseñanza secundaria; se fijó entre los fines de las juntas escolares el de fomentar la lectura, y se fundó la biblioteca del Congreso Nacional.

Iguales alternativas tuvo la libertad de imprimir y la de introducir libros: Rivadavia, que fundó la Universidad y dió impulso a las ciencias, las proclamó amplias; Rosas, con el pretexto de vigilar la moral, cercenó ambas libertades. La caída del dictador fué el surgimiento de una prensa vigorosa, combativa y valiente, escrita con pasión por quienes poco antes alternaran el ejercicio de la pluma con el de las armas. Sarmiento llegó a la presidencia como culminación de su titánica lucha por la educación y con el recuerdo fresco de lo que viera surgir en los Estados Unidos como arma poderosa de la democracia: la biblioteca pública. Desde el gobierno, y con esa inspiración, proyectó la ley que lleva su nombre, sin escuchar la burla de los descreídos y de los escépticos, quienes no tuvieron reparos en decir que el papel de los libros era utilizado por los bibliotecarios de la campaña para armar sus cigarros. Pero la burla no lo acobardó esta vez, como no lo acobardó nunca, y puso, en 1870, las bases de las bibliotecas populares argentinas. Para hacerlas efectivas como instrumen- tos de cultura, quiso dotarlas de libros modernos, prácticos, de conocimientos útiles, libros que incitaran al pueblo a leer y le enseñaran algo. Opinó que habían de traducirse de otros idiomas, del inglés especialmente, ya que, según lo expresó muchas veces, creía que España seguía viviendo, culturalmente, en la edad media. Y como el consumo de una sola nación, poco poblada, sería escaso, firmó convenios con los gobiernos de otros países para afrontar en común el costo de las ediciones. Algunos de esos libros, como los de la clásica *Biblioteca de las maravillas,* se encuentran aún en las viejas

entidades de cultura y la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, creada por esa ley, es todavía su más eficaz propulsor.

El pensamiento del gran educador fijó la tercera etapa de la biblioteca argentina. La primera, la de la Colonia, fué la biblioteca conventual o la colección hogareña de libros, principalmente piadosos y escolásticos; la segunda, la de la Revolución, de una biblioteca oficial con miras a los estudiosos y a los eruditos; la tercera, que es actual, la de Sarmiento, de biblioteca dirigida a la masa de la población, activa, vigorosa, agresiva contra la ignorancia; un instrumento de educación que debía llevar el impreso a las viviendas humildes más alejadas de los centros urbanos. Es fama que los libros de estas bibliotecas se aprovechaban por los analfabetos, pues se hacían reuniones para que estos escucharan su lectura.

La ley de bibliotecas populares, dictada en 1870, no hizo que éstas dependieran del Estado sino que acordó a las que se formaran el aporte gubernamental de sumas iguales a las que los vecinos reunieran para comprar libros. Las bibliotecas se constituyeron como sociedades para el fomento de la cultura, con plena autonomía, y tal sigue siendo su característica, pues el Estado las ayuda, no las sostiene.

Sarmiento entendió la biblioteca como una continuación de la escuela y si muchas de las que surgieron a su llamado se perdieron, otras de su época se prolongan al presente. La siembra fué fructífera y los libros por él desparramados sobre el país despertaron muchas vocaciones. En cuanto al espíritu que animó a su creador y a la visión que tuvo al fomentarlas tesoneramente, basta leer las numerosas páginas que escribió, las conferencias que dictó y las orientaciones que quiso darles, para apreciar su extraordinaria visión en el campo bibliotecario. Sus ideas son actuales y pueden nutrir perfectamente el alma, diremos así, de las dinámicas bibliotecas que el tiempo que vivimos requiere y son realidad donde más ha progresa do esa actividad de la cultura pública.

Las bibliotecas populares.- De entonces les viene a las bibliotecas argentinas el nombre de populares. No lo son en el sentido que se les da en otros pueblos de habla hispana, donde se entiende como tales solamente a las que se dirigen a la población obrera. Son bibliotecas de carácter general, enciclopédicas, y sus usuarios son por lo regular, más que obreros, gentes de la clase media, estudiantes secundarios, maestros, empleados. Donde se instalan escuelas profesionales, de artes, industrias y oficios, se nota pronto un cambio parcial de característica, pues quienes estudian en aulas

la teoría de su futura profesión van acostumbrándose al trato con los libros y no lo pierden después, porque los textos, inaccesibles para el trabajador manual empírico, en cuanto tratan de matemáticas o principios científicos, son de aprovechable y diaria consulta para los que han estudiado con la práctica la teoría de las materias relacionadas con su oficio.

Creo que el parecido mayor que se encuentra a la biblioteca popular argentina está en la biblioteca pública de los Estados Unidos, aunque distinta es la fuente de sus recursos: las del Norte están sostenidas por el municipio, el condado, el distrito, mientras las de aquí dependen generalmente de una sociedad cuyos fines son la propagación de la cultura por diversos medios, uno de ellos, el principal casi siempre, los libros. A veces la biblioteca es tan sólo una parte de otra institución, lo que ocurre con frecuencia en los pueblos de escasa importancia, pero lo corriente es que la sociedad se constituya con el propósito de sostener la biblioteca pública, a cuyo alrededor se hacen girar las demás actividades. La formación de esta sociedad es simple: algún vecino entusiasta, amigo de los libros y empeñado en el progreso de su pueblo, interesa a un grupo de personas para que presten su apoyo a la iniciativa. Ese vecino puede ser el maestro y en las poblaciones pequeñas están con él el farmacéutico, el médico si lo hay, algún comerciante respetable, el jefe de la estación ferroviaria y el editor del periódico lugareño o el corresponsal del que se edita en la ciudad cercana. Una asamblea de vecinos deja definitivamente constituida la sociedad, cuyos libros primeros son generalmente obsequiados por sus mismos adherentes. La tarea se inicia en una pequeña habitación que sirve de sala de lectura, secretaría y despacho de libros, y el caudal bibliográfico se ubica cómodamente en unos estantes que fabrica gratuitamente el carpintero del pueblo con tablas que obsequia el comerciante.

El servicio de préstamo de libros a domicilio se acuerda sólo a los socios, quienes deben abonar mensualmente una modesta suma para tener ese derecho y los demás relativos a la dirección de la sociedad. Esa contribución de los adherentes proporciona la base económica que permite afrontar los primeros gastos. La ayuda oficial se hace presente después por medio de subsidios, cuyo monto es variable y que tiene uno o varios orígenes, pues los acuerda el gobierno nacional, el provincial o el municipal. El del primero, distribuído por la Comisión Protectora que creara Sarmiento, ha tenido muchas alternativas en cuanto a su monto; el del segundo no es norma sino en muy pocas provincias y el del tercero, cuando existe, es lo corriente

que no alcance para pagar el alquiler de la casa, por exiguo que sea. De importancia puede ser algunas veces la ayuda de los organismos estatales mediante la donación de libros y una ventaja grande para las bibliotecas es que la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares duplica los fondos que se le remiten para la compra de libros, lo que permite a las entidades protegidas adquirir una mayor cantidad de volúmenes. La provincia de Buenos Aires tiene su ley de fomento de las bibliotecas, la número 4.688, cuyos principales beneficios están en la distribución de los subsidios que fija la misma ley, la mitad de cuyo monto debe emplearse en la compra de material bibliográfico, y las donaciones de obras que seles hacen y cuya importancia depende de la partida que cada año fija el presupuesto.

La biblioteca popular está atendida en un principio por sus mismos dirigentes, durante una o dos horas por la tarde o por la noche, todos los días o dos o tres veces por semana, aunque es frecuente que el trabajo lo realice uno solo de ellos, el más entusiasta de todos. Cuando la biblioteca dispone de medios, contrata un empleado para que trabaje esas pocas horas o algunas más. Ese empleado es bibliotecario y auxiliar administrativo y se le paga muy poco, como ayuda del sueldo que percibe en otro empleo. Las más importantes instituciones tienen a su servicio, naturalmente, varios bibliotecarios o auxiliares.

Así han nacido todas las bibliotecas populares de la Argentina, aunque muchas fueron en su origen (algunas lo son aún) dependencia de clubes deportivos o sociales, de centros de ex alumnos de escuelas o de sociedades de fomento edilicio. Algunas han crecido, otras permanecen estancadas, pero honradamente debemos confesar que es mucho lo que debiera ser superado y lo tenemos aún por delante, como esperanza de difícil realización.

La biblioteca popular trabaja no sólo con los libros sino que lleva su actividad a otros campos de la cultura pública. Hay bibliotecas que son universidades populares, donde se dictan clases de taquigrafía, dactilografía, trabajos manuales, dibujo, etc. Con mayor o menor frecuencia la mayoría propicia conferencias y una parte de ellas actos cinematográficos, conciertos y exposiciones pictóricas, cuando las comodidades de su local se lo permiten. Si se dietan cursos, lo normal es que el alumno pague una modesta cuota mensual, como la paga el adherente para poder retirar libros en préstamo. Los demás servicios de la biblioteca se brindan libre y gratuitamente para todos y las que tienen una casa cómoda la ceden

también a otras entidades para que realicen sus propios actos. Esto ha destacado a la biblioteca popular como el hogar de la cultura en muchas localidades, y aun en las más pequeñas lo es, desde que no viven allí otras instituciones cuya vida tenga esa finalidad.

Las bibliotecas populares tienen una honda raigambre democrática y han cumplido en nuestro país una labor digna de los más grandes elogios. Pero los bibliotecarios, como los dirigentes, vemos las deficiencias y sabemos cuánto habrá que hacer para que nuestras bibliotecas alcancen la eficiencia que la educación y la cultura argentina me recen. La cantidad no ha de contar más que los servicios que prestan y por eso no nos halaga que en una población relativamente pequeña funcionen dos, tres o más bibliotecas populares, sin disponer ninguna de recursos adecuados para materializar una labor eficiente. No hay coordinación de tareas entre las bibliotecas de un mismo distrito, ni aun entre las de una misma ciudad y el entusiasmo de los animadores se diluye a veces por falta de un cabal sentido de lo que debe hacerse.

Existen en la Argentina 1.626 bibliotecas populares, con 6 500.000 volúmenes en total. Sólo dos tienen más de 70,000 piezas bibliográficas; 14 tienen de 30.000 a 70.000; 95 poseen más de 10.000 volúmenes y menos de 30.000; 225 tienen de 5.000 a 10.000; 567 poseen de 2.000 a 5.000 y 723 no llegan a los 2.000 volúmenes. Es decir, que no alcanzan al siete por ciento del total las bibliotecas con más de 10.000 piezas bibliográficas.

En un año, estas bibliotecas registraron 5.786.420 lectores, incluyendo los que consultaron libros en el local y los que los retiraron para leerlos en sus domicilios. La Dirección de bibliotecas de la provincia de Buenos Aires tiene inscriptas en total 209 de carácter popular. Poseen un caudal de libros de 1.480.243 y el total de lectores de un año, fué de 1.236.195.

Puede decirse que cada biblioteca trabaja por cuenta propia. La organización interna, salvo en las más importantes, es rudimentaria, porque las bibliotecas no pueden pagar sueldos de bibliotecarios competentes. Tampoco hay coordinación de la tarea colectiva y todavía se improvisa cuando se funda una nueva institución. Generalmente se piensa que la de una zona industrial ha de ser igual a la de la zona rural, la ciudadana como la de la campaña. No tenemos bibliotecas sucursales, salvo alguno que otro ensayo rudimentario, ni bibliotecas rodantes, siendo éstas las más necesarias en un país como el nuestro, con extensas zonas rurales alejadas de los centros urbanos.

El motivo principal de que las bibliotecas populares no hayan alcanzado el grado de eficiencia necesario para servir totalmente a la cultura del país, radica en la pobreza de sus recursos económicos, porque las cuotas de sus asociados, generalmente de un peso moneda nacional por mes, alcanza para muy poco. Escasas son las que tienen más de mil adherentes y muchas de pueblos de campaña apenas alcanzar el centenar. La Biblioteca Bernardino Rivadavia, de Bahía Blanca, ha de ser la que más adherentes tiene: 6.500. Hasta ahora, con los aportes de los gobiernos nacional, provinciales y municipales, no se pudieron hacer muchos proyectos, porque fueron pequeños, variables de un año a otro, suprimidos a veces y casi nunca cobrados a tiempo. Para realizar una tarea eficaz se necesita contar con algo más que recursos tan inseguros. Las bibliotecas no pueden contratar los servicios de personal especializado y de ahí derivan otros males, como el de la selección del material de lectura, que se hace muchas veces al azar, según la propaganda de los editores o la habilidad de los viajantes de librerías. Menos pueden contar con el trabajo de una bibliotecaria infantil y con una dependencia especialmente dedicada a los niños, aunque en muchos sitios se han ingeniado para habilitarla haciendo una separación en la sala de adultos. La falta de recursos incide también en el horario de la biblioteca, que muchas veces es corto y no el más conveniente.

Dentro de este desorden inocultable que ofrece el panorama de las bibliotecas populares argentinas, el balance que puede hacerse sobre su tarea es positivo. Muy miserable ha de ser el pueblo que no cuente con ese rincón de paz y de armonía social que es la biblioteca pública, la que mantiene siempre al alcance de la mano de cualquier vecino algún libro bueno. A ella van los maestros en busca de material informativo para preparar sus clases y los alumnos para estudiar sus lecciones. Tiene una mesa con periódicos y revistas que proporcionan información actual y ratos deleitosos, de sano esparcimiento. La biblioteca propicia reuniones familiares para escuchar a un recitador o a un concertista y provoca inquietudes espirituales al transformar su modesta sala de lectura en cátedra, para que exponga su pensamiento el visitante ilustre o el estudioso de la localidad.

Las bibliotecas populares necesitan mayores recursos económicos. En la Argentina son muy escasos los donativos para este tipo de entidades y con la contribución directa del vecindario no puede hacerse mucho más de lo que se hace, mientras el Estado se ha mostrado reacio a sostenerlas totalmente o ayudarlas con la amplitud necesaria, porque no las dirige. Está

en la tradición y en el espíritu mismo de las instituciones desenvolverse con plena autonomía y en sus dirigentes, como en el pueblo, se destaca firme resistencia contra la ingerencia oficial, en la que han visto siempre implícita la intervención de la política. A esto habrá que buscarle una solución, proporcionando a las bibliotecas los medios que les permitan adecuarse a la época actual, sin que para lograrla tengan que perder la esencia ideológica y espiritual que las anima. Institución con miras a lo universal, como cuadra a todas las que dedican su vida a la cultura, es a la vez íntimamente representativa de lo local, reflejo de ansias espirituales de los mejores vecinos de cada pueblo y de cada ciudad, de la que puede ser no sólo representativa sino basta motivo de orgullo. Es evidente pues, que quienes debieran afanarse más en sostenerla y fomentarla son los municipios y los municipios, hasta ahora, puede decirse que han sido los que más débilmente le hicieron llegar su ayuda económica.

Bibliotecas universitarios, gubernamentales y privadas.- Hasta ahora me he referido a las bibliotecas populares. Son las que más interesan a quienes centran su mirada en la educación de la masa popular. Fuera de ellas, hay en nuestro país un movimiento bibliotecario de otra naturaleza, con objetivos distintos, principalmente en la actividad universitaria y de investigación. Nuestra Biblioteca Nacional cuenta con más de seiscientos mil volúmenes y la del Congreso supera los doscientos mil. La primera está clamando por un edificio nuevo, con más espacio para su material bibliográfico y para los muchos lectores que la visitan a diario. Las distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires cuentan cada una con su biblioteca y algunas son muy importantes, como la de Medicina, que posee más de quinientos mil volúmenes, y la de Derecho, cuyo caudal se acerca a los doscientos mil ejemplares. Es importante también la biblioteca del Colegio Nacional que depende de la misma Universidad. En total, podemos decir que la ciudad capital de la República dispone para uso de los estudiosos de un fondo bibliográfico que supera los dos millones y medio de volúmenes. Para su total aprovechamiento es imprescindible el catálogo centralizado, el préstamo interbibliotecario y el pleno funcionamiento del Instituto Bibliotecológico de la Universidad o un centro análogo en la Biblioteca Nacional, con un servicio informativo que permita encontrar con rapidez, a cualquier investigador o estudioso, el material bibliográfico que necesite. Quienes andan en estos trabajos saben cuánto tiempo se pierde muchas veces para encontrar un solo libro.

La Universidad de La Plata tiene un excelente conjunto de bibliotecas que sumadas a otras, oficiales y populares, hacen de esta ciudad una de las que ofrecen mejores servicios bibliotecarios. La biblioteca central de la Universidad tiene un fondo bibliográfico de aproximadamente trescientos veinticinco mil volúmenes, con una rica colección de periódicos americanos. Es muy importante la del Museo de Ciencias Naturales, con alrededor de ciento veinte mil libros, material de estudio tan valioso como el del Museo de Buenos Aires, cuya biblioteca guarda ciento cincuenta mil volúmenes especializados. La Universidad de Córdoba reúne en su Biblioteca Mayor, colecciones de alto valor histórico, como la que fué de los jesuitas, con libros salidos de las primeras prensas argentinas. Poseen bibliotecas centrales las universidades de Tucumán y de Cuyo y la está formando la flamante Universidad del Sur. Cada Facultad, como cada uno de los institutos de investigación de todas, cuentan con su propia colección grande o pequeña pero útil, sobre todo porque se especializa cada una en una determinada bibliografía.

Algunos gobiernos de provincias han creado sus propias bibliotecas, las cuales, en general, no acusa una actividad vigorosa. La Central de la provincia de Buenos Aires, «General José de San Martin», se formó con la base de la que fuera de la Dirección de Escuelas, cuyas colecciones de libros, algunos de apreciable valor histórico y documental, forman el grueso de su colección de 35.000 piezas. Esta biblioteca, abandonada por el gobierno de la dictadura (la Revolución encontró la mitad de sus libros empaquetados, pues se había dispuesto que la totalidad pasara a organismos político-estudiantiles), está en pleno período de reactivación de sus servicios públicos y de organización de su material bibliográfico.

Varios municipios sostienen su propio servicio bibliotecario y merece citarse el de la ciudad de Buenos Aires, aunque no ha llegado a satisfacer, con mucho, las necesidades de la población. Esa comuna inició su labor bibliotecaria hace más de un cuarto de siglo con algunas salas de lectura y, más tarde, con quioscos en los parques públicos. Ahora cuenta con veintinueve unidades, incluyendo once bibliotecas infantiles y algunos depósitos en hospitales y jardines de infantes, Todas totalizan alrededor de 130.000 volúmenes y registran 48.000 lectores mensuales. Se orientan principalmente en beneficio de los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria y prestan libros a domicilio, servicio éste, que tiene habilitado buen número de bibliotecas de tipo universitario y oficiales, como la del

gobierno bonaerense que hemos citado.

La actividad del Ministerio de Marina en el campo bibliotecario es tal vez la que mejor se ha enfocado y está regida por el criterio indiscutido ya en los Estados Unidos, de centralización técnico-administrativa y descentración de servicios. Su biblioteca central realiza las adquisiciones de libros y material diverso para trece bibliotecas de bases navales, a las que remite el material bibliográfico con sus juegos de fichas y demás elementos técnicos para la formación de catálogos, servicio de préstamos, etc. Atiende también las bibliotecas de los barcos de la Armada.

Las academias cuentan con buenas bibliotecas y muchas entidades privadas poseen las suyas propias. Entre estas últimas podemos citar la de la Sociedad Científica Argentina, la del Colegio de Abogados de Buenos Aires, la del Museo Mitre, magnífica fuente de información para los americanistas, y la del Colegio del Salvador, de los jesuítas. Era muy importante en libros de arte la del Jockey Club, cuyos sesenta mil ejemplares se quemaron con el edificio. Igual suerte corrieron los cincuenta mil de la Biblioteca Obrera, que funcionaba en la Casa del Pueblo de la capital federal.

Todas las escuelas oficiales de enseñanza secundaria tienen su biblioteca, generalmente con escaso fondo y sin personal dedicado a atenderla. También la poseen muchas escuelas primarias, especialmente las del gobierno federal y las de la provincia de Buenos Aires. Refiriéndonos a este tipo de bibliotecas, cabe recordar las creadas por el Consejo Nacional de Educación, tres o cuatro instaladas en barrios muy poblados de Buenos Aires, donde desarrollan una importante labor en beneficio de los niños.

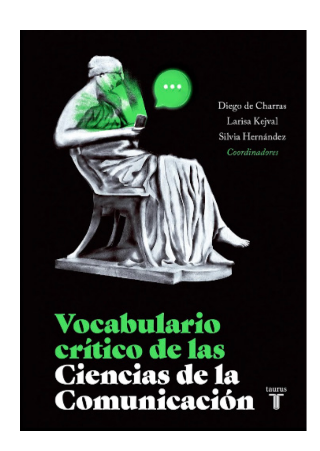
Organización.- El trabajo de organización ha progresado mucho en los últimos años, sobre todo en las bibliotecas no populares. El primer plan serio que se hizo en el país fué dirigido por Paul Groussac, quien asumió la dirección de la Biblioteca Nacional en 1885 y la organizó según el sistema de clasificación de Brunet, natural elección en un bibliotecario de origen francés, sobre todo en esta época. Este ensayo sirvió para orientar después a quienes organizaron otras bibliotecas. Otro bibliotecario que dió orientaciones fué Juan Túmburus, austríaco, quien dirigió la organización de la biblioteca de la Facultad de Medicina de Buenos Aires y fué, como todos o casi todos los bibliotecarios del siglo XIX y principios del XX, enemigo del sistema decimal. Hubo precursores del Dewey, pero la reacción contra los viejos métodos tomó fuerza con la publicación del libro de Ernesto Nelson

sobre las bibliotecas estadounidenses, editado por la Dotación Carnegie en 1927. Poco después se publicaron, traducidas y compendiadas, las tablas de Dewey. Pero el impulso mayor derivó de la creación del curso de bibliotecarios del Museo Social Argentino, en 1936, iniciado por Manuel Selva, técnico de la Biblioteca Nacional. Allí se enseñó a trabajar según la práctica norteamericana, sin duda la más conveniente para nosotros por múltiples motivos que no es necesario asentar en un trabajo panorámico como es éste. Ya antes habían existido cursos similares, sin resonancia, principalmente porque fueron puramente teóricos. De los cursos del Museo han egresado bibliotecarios dinámicos, algunos de los cuales se perfeccionaron después en el exterior. Ellos están realizando en las bibliotecas argentinas la tarea de mejor calidad. En la actualidad funcionan además otros cursos de bibliotecología, entre ellos los dependientes de las facultades de Filosofía y Letras, de Buenos Aires, y de Humanidades, en La Plata. Como es natural, las viejas bibliotecas, que son las más ricas en fondo bibliográfico, no pueden cambiar rápidamente su antigua organización, pero podemos destacar que las nuevas están trabajando exitosamente, con tecnicismo moderno. La de la Facultad de Filosofía y Letras, renovó sus catálogos y la de Marina aplica la clasificación decimal universal. También lo hace así para la elaboración de su catálogo centralizado el Instituto Bibliotecológico de la Universidad de Buenos Aires. En tipo de biblioteca de carácter general, no dirigida a universitarios o investigadores sino a lectores de una biblioteca pública, puede ser un excelente modelo la de la Caja Nacional de Ahorro Postal, por su organización y sus servicios y la confección de sus catálogos. Muy similar es el trabajo que se realiza en la de la Provincia, en proceso organizativo todavía, según decimos precedentemente.

Los que han observado la actividad bibliotecaria en la Argentina durante treinta años saben cuánto se ha progresado en el trabajo técnico. Hace poco más de dos décadas, quienes habíamos de dirigir una institución de esa naturaleza no encontrábamos ni bibliografía en español para estudiar sistemas modernos y prácticos; menos aún modelos que nos sirvieran de orientación. Ahora ya es otra cosa. La creación de los cursos profesionales, la pasión de los bibliotecarios que vieron lo que se hace en países de eficaz organización bibliotecaria y el dinamismo de las generaciones nuevas están haciendo florecer esta actividad, con pasión y con fe que nace de la conciencia de estar bregando por una actividad importante para la cultura

argentina. Ahora hay bibliotecas ejemplares y hay hombres y mujeres enamorados de su profesión, que debaten temas profesionales, realizan reuniones de estudio y jornadas para sus discusiones, dictan cátedras y escriben sobre sus asuntos. Quienes afrontan la tarea de dirigir una nueva biblioteca pueden empezar a trabajar bien y lo lamentable es que todavía algunos no lo hagan, justificando su pereza con frases que se gastaron ya en el siglo pasado, cuando el concepto de la función del bibliotecario, como el de la utilización de la biblioteca pública, se transformó con la característica de la misma tarea profesional, exigida ahora hasta lo que anteriormente no se hubiera sospechado, naturalmente, por el incremento de la enseñanza y el ascenso de la masa de la población a las fuentes de la cultura.

Matías Maggio-Ramírez
CENDIE (DGCyE) – UNTREF



Sobre Charras, D. de; Kejval, L. y Hernández, S. (coord.) (2024). *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación,* Taurus

—

> Un vocabulario para usar, para encontrar nuestro camino en él, para cambiarlo en la medida en que lo consideremos necesario, mientras seguimos haciendo nuestro lenguaje y nuestra historia
> Raymond Williams (cit., p. 12)

Docentes y algunos alumnos avanzados de la carrera de Comunicación en la Universidad de Buenos Aires publicaron en la primavera de 1994 la revista *Causas y Azares* que tenía como subtítulo “Los lenguajes de la comunicación y la cultura en (la) crisis”. El primer número abría con una selección de artículos sobre los estudios culturales ingleses, con las firmas de Raymond Williams y Stuart Hall, y en el invierno de 1998 se publicó el último número de la revista bajo el paraguas de la sociología cultural de Pierre Bourdieu. 30 años después, el espectro de temas tratados en los siete números de *Causas y Azares*, resuenan en el *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* con nuevas lecturas sobre viejos problemas. Estas tradiciones intelectuales, que se fortalecieron en la institución en los años noventa, fueron recuperadas por los estudios latinoamericanos, de género y otras disciplinas para retomar las palabras de Williams del acápite: los sentidos cambian cuando hacemos historia. En el 2002 la editorial Paidós publicó el volumen *Términos críticos de sociología de la cultura*, coordinado por Carlos Altamirano, y las entradas ligadas al cruce entre comunicación y cultura estuvieron a cargo de las plumas fundadoras del campo disciplinar en América Latina, como por ejemplo Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, Aníbal Ford y Eliseo

Maggio-Ramírez M. (2023). Sobre Charras, D. de; Kejval, L. y Hernández, S. (coord.) (2024). Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación, Taurus. *Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares*, 4, 364-367

Verón que historizaron los debates a modo de un estado de la cuestión. En el *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación,* los temas se expanden a un universo insospechado años atrás y, por lo tanto, se transforma en una herramienta necesaria para indagar el horizonte. Diego de Charras, Larisa Kejval y Silvia Hernández coordinaron a 139 autoras y autores, de distintas universidades del país, que elaboraron 114 entradas para "reinstalar la pregunta polémica en torno del objeto de la comunicación, sus fundaciones, sus límites, su irradiación sobre las ciencias sociales y humanas" (p. 14).

Quienes coordinan el libro le advierten al público lector los criterios presentes en las definiciones. El desglose de los términos "están atravesados por un eje temporal, con un triple objetivo: genealógico, diagnóstico y proyectivo" (p. 14), como estrategia para dotar su historicidad, ponerlo en juego en el presente y otear el horizonte en búsqueda de áreas de vacancia y problemas emergentes. El segundo eje es geográfico (en una escala nacional y regional) y el tercero es la cuestión de género, tanto en la búsqueda de una paridad tanto en las autorías como en las referencias a cada concepto. Por otro lado, también avisan al público lector que no se encuentran entradas como "Comunicación", "Cultura", "Medios masivos de comunicación" porque buscaban evitar reduccionismos disciplinares frente a los múltiples cruces que se abarcan y porque apuntaron a procesos como mediatizaciones o a dispositivos específicos para darle una mayor densidad a cada entrada. El libro, según quienes coordinaron el volumen, puede utilizarse como una herramienta de consulta tanto para quienes se inician en los estudios sobre comunicación como "para quienes buscan sistematizaciones bibliográficas o explicitaciones de hitos y debates clásicos y contemporáneos" (p. 20), pero también apela a un público más allá del ámbito institucional del campo comunicacional, por lo que creemos que es de interés para la comunidad lectora de este *Anuario*. Por ejemplo, la primera entrada es "Acceso a la información pública" de Wanda Fraiman se relaciona con el punto 16 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que forma parte de la política bibliotecaria de la IFLA. Fraiman sostiene la importancia del derecho de acceso a los datos en poder del Estado con "políticas de comunicación que hagan accesible la información estatal a los diversos grupos poblacionales y que les permita participar en los procesos colectivos de toma de decisiones" (p. 29).

El *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* tiene varios

puntos de intersección con el campo disciplinar de las Ciencias de la Información, la Bibliotecología, la Documentación y la Museografía. Valga como ejemplo, y solo a título de un recorte muy personal, las entradas que pueden interesar al profesional de la información y de la educación: “Acceso y participación”, “Alfabetización multimedial”, “Ciudadanía comunicacional”, “Comunicación alternativa”, “Comunicación comunitaria”, “Comunicación feminista”, “Comunicación/Educación”, “Concentración”, “Democratización de las comunicaciones”, “Ecosistema mediático / Ecosistema educativo-mediático-digital”, “Espacio público / Espacio público de la educación”, “Hegemonía cultural”, “Imperialismo cultural”, “Inclusión digital”, “Industria cultural”, “Interfaz”, “Lenguajes / Lenguaje inclusivo”, “Libertad de expresión”, “Medios públicos / Medios públicos educativos”, “Meme”, “Memoria”, “Narrativas gráficas y animadas”, “Narrativa transmedia”, “Periodismo / Periodismo digital”, “Políticas culturales”, “Redes sociales digitales”, “Semiocapitalismo”, “Sociedad de la información”, y “Tecnologías educativas”, entre tantas otras.

Una tecnología escolar, y los debates que se generaron para evitar la mirada lineal y reduccionista que solo se refiera a la incorporación de tecnología innovadora, permitieron ampliar el enfoque para pensarla como “las situaciones de enseñanza y de aprendizaje contextuales, situadas y signadas por el contexto social, económico y cultural en el que se despliegan” (p. 412). Esta entrada del *Vocabulario*, escrita por Landau, Otero y Morello, permite extrapolar la tecnología escolar con las bibliotecas escolares al pensarlas como “situaciones de aprendizaje orientadas a dar respuesta a las realidades y necesidades educativas de la población utilizando los recursos (semióticos) disponibles en cada escenario sociocultural. Se trata de ámbitos que están marcados por la diferencia, la desigualdad y por el conflicto que dotan de especificidad a cada una de las prácticas educativas” (p. 412). La biblioteca, los archivos y los museos escolares son, en este marco, tecnologías de una tradición analógica que se reinterpretan en tiempos del semiocapitalismo. María Gabriela D´Odorico definió al “Semiocapitalismo” como el “sistema económico emergente con la revolución tecnológica digital *de* fines del siglo XX que genera software a gran escala, masifica el uso de internet, redes sociales digitales, telefonía celular o inteligencia artificial y, con ello, acelera de un modo inédito la multiplicación de la información” (p. 364). Ante la tecnología como lectura determinante de la actualidad,

Daniel Badenes nos recuerda el concepto “Mediaciones”, heredero del desarrollo teórico de dos filósofos españoles formados en Francia como Manuel Martín Serrano y Jesús Martín-Barbero, que implica “dejar de pensar la comunicación como una cuestión de transmisión de información a través de medios tecnológicos para concebirla como el proceso social de construcción social del sentido, ubicado en la cultura” (p. 260). Al deambular entre cada vocablo se construye un mapa de los intereses en común entre las Ciencias de la Comunicación y de la Información.

Las entradas, con sus respectivas bibliografías, abren puertas para ampliar los debates y profundizar en ellos. En tiempos de la inteligencia artificial volver al volumen, coordinado y producido por especialistas en la materia que firman cada entrada, parece un gesto anacrónico pero necesario. Todavía hace eco el lema de Causas y Azares para estudiar "Los lenguajes de la comunicación y la cultura en (la) crisis".

Maite Carballo
CENDIE - ISFT n° 8 (DGCyE)

Guillermina Nery
CENDIE (DGCyE)

Melina Luceri
CENDIE (DGCyE) - UNLP

Alfredo Flores
CENDIE (DGCyE)

Colección de legislación educativa y su tratamiento documental

—

RESUMEN:

El siguiente trabajo aborda una de las acciones del equipo técnico del Departamento de Informaci n del CENDIE. Principalmente la labor de procesamiento y tratamiento documental de la legislaci n educativa de la provincia de Buenos Aires. En este pasaje se rese el procedimiento de recolecci y procesamiento técnico documental de una de las colecciones de normativas más significativas del acervo legal del CENDIE: las resoluciones técnico pedagicas emitidas por la administraci educativa bonaerense durante la tima dictadur a cívico-militar.

Palabras clave: Dictadura, Legislaci educacional, Patrimonio documental, Argentina, Análisis documental.

Carballo, M., Nery, G., Luceri, M., Flores, A. (2024). Colecci de legislaci educativa y su tratamiento documental. Anuario sobre Bibliotecas, Archivos y Museos Escolares, 4, 368-380

CUBRIR LAS NECESIDADES DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN ESPECIALIZADA

En el ámbito de la Direcci General de Cultura y Educaci de la provincia de Buenos Aires, el Centro de Documentaci e Informaci Educativa (CENDIE) ingresa, procesa, almacena y conserva documentos, resguardando la memoria pedagica de la educaci bonaerense. El CENDIE ofrece un servicio clave de apoyo a objetivos de la docencia e investigaci de su comunidad educativa, de esta manera el Departamento de Informaci (en adelante DI) cumple con la misi de cubrir las necesidades de informaci y documentaci especializada a usuarias y usuarios, redes y sistemas con informaci bibliográfica, documental y normativa legal educativa, elaborando y difundiendo productos editoriales en comunicaci permanente con los agentes del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires (Resoluci n° 33/2020).

En este sentido, el DI debe satisfacer las necesidades de informaci documental-bibliográfica y de actos normativos a docentes de todos los niveles y modalidades, bibliotecarias y bibliotecarios, investigadores, estudiantes de Nivel Superior, bibliotecas y responsables de la gesti educativa que demandan informaci para capacitarse, actualizarse y perfeccionarse en temas educativos.[1] Asimismo asistir con informaci a todas las regiones educativas y distritos de la provincia de Buenos Aires que lo soliciten, como otros actores a través de los sistemas y redes. Por ejemplo por intermedio del Sistema Nacional de Informaci Educativa

[1] Dentro de la estructura del CENDIE se encuentra el otro Departamento, el de Documentaci, quienes procesan y analizan otras colecciones y fondos documentales: libros, publicaciones y revistas nacionales e internacionales y entre otras acciones desarrollan las colecciones personales de destacadas figuras del ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires.

[2] El Sistema Nacional de Informaci Educativa (SNIE), se configura como un sistema federal y cooperativo, coordinado por Centro Nacional de Informaci y Documentaci n Educativa, dependiente de la Direcci Biblioteca Nacional de Maestros. Desde la coordinaci del SNIE se impulsa la cooperaci e integraci de las diversas instancias gubernamentales y privadas que manejan la informaci sobre educaci. Asimismo se promueven acciones que aseguren que la informaci educativa llegue a todos los usuarios del país en forma completa y adecuada a su necesidades, en especial a los responsables de la gesti educativa para la toma de decisiones.

(SNIE) y sus Centros Jurisdiccionales.[2] Estas acciones se realizan desde el Servicio de Referencia Especializada a través del correo institucional o formulario.[3]

Otra de las acciones técnicas bibliotecolicas que se realizan en el DI, entre actividades de producci y difusi, es la descripci del contenido de documentos de la legislaci y normativa educativa de la Direcci General de Cultura y Educaci de la provincia de Buenos Aires. Su equipo técnico recopila, ingresa, procesa y preserva digitalmente para el plico que la demande.

DESARROLLAR Y ORGANIZAR UNA COLECCIÓN

Los autores Claire Guinchat y Michel Menou dicen que un documento “es un objeto que ofrece informaci. Los documentos son la base material del saber y de la memoria de la humanidad” (Guinchat & Menou, 1992, p. 38). En este sentido, un documento puede contar con muchas características: físicas (naturaleza, tama, presentaci, periodicidad) e intelectuales (propit o, contenido, fuente, accesibilidad). Pero independientemente de su soporte físico es un registro de informaci que abarca y transmite el conocimiento humano. En el campo de las ciencias de la bibliotecología los términos *desarrollo de colecciones*, se definen como el plan estratégico para hacer crecer el fondo documental con materiales en todos los formatos, y satisfacer así las necesidades de informaci para la ensenza e investigaci de la comunidad académica. En este plan, desde el DI, el equipo bibliotecario de procesos técnicos inici entre otras colecciones de normas, la selecci de las resoluciones y actos administrativos en el ámbito educativo bonaerense del período de la tima dictadura cívico-militar.

El archivo de Legislaci Educativa del CENDIE ree actos normativos cuyos temas responden a la organizaci administrativa-pedagica del sistema educativo bonaerense, leyes y decretos nacionales más relevantes de la historia educativa del país. En esta colecci, las usuarias y los usuarios encontrarán leyes,

[3] Por mail a: dep-informacion@abc.gob.ar; por formulario a través del sitio web del CENDIE en el portal abc de la DGCyE: https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-planeamiento/evaluacion-e-investigacion/cendie/servicio-de-informacion-y

decretos, resoluciones, disposiciones, convenios, circulares y comunicaciones de más de cinco décadas, unas 4500 normas aproximadamente. De esta manera el DI garantiza una de sus funciones primordiales la de contar con un archivo ico ordenado y actualizado de la provincia de Buenos Aires, coordinar la recopilaci y difusi de producciones editoriales elaboradas por la DGCyE, su entidad emisora.[4]

Asimismo la normativa tiene una característica intrínseca particular: no está aislada de otras normas o documentos similares. Habitualmente las leyes, los decretos, las resoluciones, se citan unos a otros, se vinculan, se modifican, se derogan, se reemplazan todos o algunos aspectos, se acompan o no con Anexos. Además de su interés por su vigencia y alcance en este entramado de relaciones es importante registrar fielmente las normas que emite el organismo. En nuestra tarea asumida para la recopilaci se requiere un trabajo cooperativo y articulado que contempla la participaci de otros actores que emiten documentos por ejemplo las direcciones de niveles y modalidades.

Es importante destacar que a lo largo de la historia del CENDIE, previa a la incorporaci de la tecnología y el formato digital, el procedimiento para coordinar la recopilaci y acrecentamiento del archivo ico ordenado y actualizado de actos normativos ha sido una tarea persistente y muy artesanal. En ese entonces se encomendaba a trabajadores de la instituci la visita presencial y sistemática a otros departamentos y dependencias de la DGCyE para la bqueda de documentos oficiales. Entre ellos, recorrer distintos departamentos administrativos, como registro y notificaciones, acercarse presencialmente a los despachos de niveles de ensenza de la DGCyE e incluso la bqueda, también en su versi en papel, de los textos administrativos, legislativos y jurídicos de interés plico contenidos en el *Boletín Oficial* de la provincia de Buenos Aires. De esta manera, uno a uno se fueron concentrando en un amplio archivo de cuantiosas normas almacenadas y procesadas técnicamente en las timas décadas.

La colecci especial de actos del período de la dictadura también tiene su particularidad ya que su recopilaci y bqueda manual ha sido gracias a las solicitudes y demandas informativas de usuarias y usuarios desde el Servicio de Referencia Especializada. En informes estadísticos del Servicio del DI se manifiesta entre los perfiles de usuarios: investigadores,

[4] Resoluci n° 2536 de 2008.

estudiantes de Nivel Superior, docentes y actores de la gesti educativa quienes han protagonizado esa selecci y construcci de la colecci para el estudio y análisis a lo largo del período democratico. Por lo tanto, como equipo bibliotecario podemos afirmar que gracias a la exploraci y demanda informativa de este tipo de documento en particular, se ha conformado la colecci especial de *Legislaci educativa sobre la tima dictadura cívico-militar.*

LA DICTADURA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ESTUDIO Y EXPLORACIÓN DEL CONTENIDO NORMATIVO

“Regístrese, comuníquese y archívese”.

El 24 de marzo de 1976 asumi la gobernaci de la provincia de Buenos Aires el general Adolfo Sigwald y nombr de forma interina, al coronel Hernán José María Risso Patr como ministro de educaci. Posteriormente, el 8 de abril, Sigwald fue reemplazado por el general brigadier Ibérico M. Saint Jean. Pocos días después fue nombrado como ministro de educaci el general de brigada Ovidio Jes Antonio Solari, quien permaneci en el cargo hasta septiembre de 1980. Luego su sucesor, durante los meses de octubre de 1980 hasta abril de 1981, fue Abel Calvo. A continuaci el civil Julio Ra Lascano, desde abril de 1981 a junio 1982, continuando la figura de Gerardo Ancarola en julio 1982 a febrero 1983 y de marzo a diciembre de 1983, hasta la vuelta a la democracia, Carlos Andrés Falco.

Durante el período selado, los ámbitos culturales y educativos, entre ellas las bibliotecas, fueron instituciones observadas, controladas, agredidas e intervenidas a través de lo que el propio régimen político dio a conocer como “Operaci Claridad”. En el trabajo realizado por Florencia Bossié (2009) sobre la implementaci de este plan se puede reparar sobre el soporte burocrático para la represi cultural y educativa en la Argentina: “El Estado represor percibía a la cultura como un campo de penetraci ideolica en el cual los ‘subversivos’ estaban "ganando la batalla" (Bossié, 2009, p. 3). Un sistema estatal puesto al servicio del control cultural y social, en otras palabras, la escuela y su comunidad educativa eran vistos como el ámbito de potencial amenaza y, al mismo tiempo, un dispositivo de

disciplinamiento social que debía ser observado y vigilado. La desaparici de bienes culturales y simbicos estuvieron también vistos como un accionar represivo: de un lado estaban los campos de concentraci, las prisiones y los grupos de tareas; del otro, una compleja infraestructura de control cultural y educativo, lo cual implicaba equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, oficinas. Es decir, dos infraestructuras complementarias e inseparables desde su misma concepci (Invernizzi & Gociol, 2002, p. 23). En octubre de 1977 el Ministro de Cultura y Educaci de la Naci, Juan José Catalán, public un documento de circulaci restringida titulado "Subversi en el ámbito educativo", donde plantea la incorporaci en la educaci y la cultura conceptos tales como guerra, enemigo, subversi e infiltr aci (Puiggr , 2003, p. 128).[5]

En principio, como se dijo anteriormente, la compilaci se fue acrecentando gradualmente, a medida del ingreso de las demandas de usuarias y usuarios del CENDIE. A lo largo de los as, de bquedas y exploraciones, se fue completando una colecci de más de 300 normativas. Entre ellas resoluciones, decretos, comunicaciones y un conjunto menor de circulares técnicas generales, representando al organismo provincial de educaci n: el Gral. de Brigada Ovidio J. A. Solari, Abel Calvo y Julio Raul Lascano. Lo que también se manifiesta en la compilaci que los as 1976 a 1981 ha sido el período más examinado por el grupo de usuarios.

Al inicio, para el procedimiento de análisis y descripci de los documentos, el equipo bibliotecario clasific por a cronolico cada una de las normas. El desafío inicial era una nueva organizaci en carpetas y biblioratos foliados, incluso quitar ganchos, clips u otros elementos de metal.[6] Luego de la exploraci de su contenido e indizaci por grandes temas, se logró identificar y reunir normativa sobre los siguientes asuntos: dises curriculares, auspicios o jornadas institucionales,[7] reglamentos

[5] La Resoluci n° 538/77 firmada por el ministro Juan José Catalán expresa en su primer artículo que el folleto titulado "Subversi en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)" se distribuirá en todos los establecimientos educacionales".

[6] Es importante destacar que la colecci siempre estuvo disponible para su consulta en sala. Sin embargo su ingreso y registro al sistema estuvo interrumpido debido a un cambio de tecnología. Actualmente, en estado de migraci de las bases, se encuentran oportunamente cargadas en Koha.

[7] Entre ellas, se puede nombrar a la Resoluci n° 755 del 1979, que auspicia la realizaci del Concurso

escolares, temas relacionados con la presencia de la iglesia y los congresos de filosofía cristiana o la aprobaci de programas de catequesis a estudiantes, control y adoctrinamiento. Otros temas que se abordan en el marco normativo del período corresponden a los planes de estudios, por ejemplo las asignaturas: Educaci Democrática, Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA), Formaci Nacional o Formaci Argentina e Instrucci Cívica. [8]

En este sentido, la Resoluci n° 723 del 19 de marzo de 1976 “Aprueba las normas para el estudio del material escrito y audiovisual de uso escolar” elaborados por la comisi especial denominada “Estudio de Textos”. Posteriormente, continuaron los estudios y la observaci del material bibliográfico que podía ser utilizado con fines escolares.[9] Esto se puede apreciar por ejemplo en la Resoluci ministerial n° 618 del a 1981 donde aprueba la obra "Nueva Historia Argentina" de Gustavo Gabriel Levene para uso y consulta como bibliografía obligatoria para la asignatura de Historia en los establecimientos. Durante la gesti de Julio Ra Lascano, como ministro de Educaci de la provincia de Buenos Aires, se destina a las profesoras y los profesores de Formaci Moral y Cívica el Documento de Apoyo n° 2 de 1981 con la selecci de obras para la consulta en establecimientos educativos dependientes de la Direcci de Ed. Media y Técnica. Asimismo, la promoci del conocimiento de material bibliográfico o didáctico entre docentes y editoriales también se pueden explorar en estas colecciones. Entre ellas la Resoluci RM n° 3676 del 19 de diciembre de 1978, donde se aprueba el material bibliográfico para docentes y alumnos.

Las efemérides en el calendario escolar también tienen un papel importante incorporando jornadas especiales, como la “Jornada del Sacrificio Voluntario", en el a 1981, siendo Abel Calvo su ministro. Durante los primeros as del proceso se puede observar en los calendarios la

---

Literario sobre el tema "Centenario de la Conquista al Desierto" autorizando la participaci de alumnos de 4°, 5°, 6° y 7° (escuela primaria).

8 En el ao 1980, a través de la Resoluci n° 232 se declar en disponibilidad al personal docente titular que tenía a su cargo el dictado de las asignaturas Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA), Formaci Argentina y Estudios Sociales (Nivel Primario) en todas las ramas y modalidades de la ensenza.

9 Así también como las primeras disposiciones que autorizaban a los directivos de los establecimientos a promocionar ciertas editoriales (Resoluci n° 2140 del 5 de octubre de 1976).

inclusi del día de la Armada Nacional (Resoluci n° 281 de 1976 y su ratificaci). A su vez la presencia de reverenciar los símbolos patrios como se puede hallar en la Resoluci n° 9 del 13 de enero de 1978 donde “Establece que los alumnos deben obligatoriamente reverenciar los símbolos patrios, sus prer es y recordar fechas histicas de nuestra nacionalidad” o la adhesi a la celebraci del Centenario de la Conquista del Desierto (Resoluci n° 2607 publicada el 25 de agosto de 1978). Los concursos literarios sobre la Conquista del Desierto o el día de la armada para estudiantes de los timos as del Nivel Primario también aparecen frecuentemente en la colecci. [10]

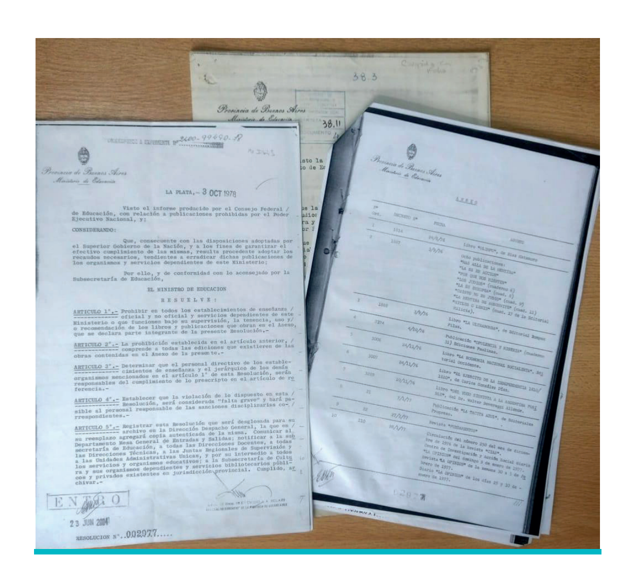
Durante el a 1979, dan inicio los seminarios y perfeccionamientos docentes obligatorios y la creaci de la modalidad "Problemática Geopolítica Argentina" (Resoluci n° 2041 de 1979). También se pueden observar los auspicios a cursos sobre la nombrada campa militar de fines del Siglo XIX, los horarios de permanencia en los servicios educativos del personal jerárquico, las orientaciones y labores de los supervisores también motivan la presencia en las colecciones de la normativa (Resoluci n° 984 de 1976). En el aspecto deportivo, la formaci y la educaci física están muy presentes y se manifiestan permanentemente. Entre ellos los campamentos educativos y los torneos deportivos intercolegiales, organizados por el Comando de Operaciones Navales de la Armada Argentina.

En el ámbito educativo y bibliotecario una de las resoluciones más significativas y consultadas en el DI es la Resoluci n° 2977 de 1978 que lista las publicaciones prohibidas, a través de los decretos del Poder Ejecutivo Nacional, entre ellas la obra de Elsa Bornemann *Un elefante ocupa mucho espacio.*

La descripci de contenidos y el análisis documental son parte del conjunto de operaciones dentro de una cadena documental. Es donde bibliotecarias y bibliotecarios actn y desarrollan su conocimiento en áreas del proceso técnico específico. En los párrafos siguientes se desarrollará

[10] Un ejemplo son los auspicios realizados sobre el Concurso Literario sobre el tema "Centenario de la Conquista al Desierto" organizado por la Direcci de Cultura y Turismo del Municipio de Balcarce. Autorizando la participaci de alumnos de 4°, 5°, 6° y 7° del Nivel Primario, RM n° 755/1979, del 4 de abril de 1979.

el proceso técnico bibliotecolico de esta colecci, el resultado final de un trabajo de análisis, de lectura profunda, de historizar para interpretar su contexto, de un centenar de actos normativos de uno de los períodos más oscuros de nuestra historia.



Resoluci n° 2977/78 de la Colecci Legislaci E ducativa

PROCESO TÉCNICO DOCUMENTAL

En el caso de la colecci Dictadura Cívico-Militar, la misma se catalog mediante el Sistema de Gesti Bibliotecaria Koha. El cual se trata de un software libre que permite la adaptabilidad a cualquier tipo de biblioteca o centro de informaci y la automatizaci de las tareas que allí se desarrollan. Desde la adquisici del material (en este caso la normativa oficial emitida durante el período 1976-1983), hasta su bqueda en el catálogo, la circulaci y la elaboraci de informes y estadísticas, entre otras. Este sistema ofrece además una versi digital de dicha normativa, de manera que se puede acceder a su visualizaci y descarga de ser necesario.

Este tipo de procesamiento fue seleccionado esencialmente debido a su adaptabilidad a diferentes sistemas operativos la accesibilidad y la utilizaci de formatos estándar que permiten procesar los materiales con criterios bibliográficos normalizados favoreciendo la gesti e intercambio de informaci entre instituciones quienes utilizando herramientas comunes abren caminos hacia un trabajo colaborativo.

A los efectos de la descripci bibliográfica y de contenido de la colecci se completaron, entre otros, los siguientes campos:

- Tipo de documento (si se trata de una Resoluci, Decreto, Disposici, Circular, Ley etc.)
- Autor personal/ Institucional
- Fecha de emisi del document o
- Lugar de publicaci
-Descripci física (cantidad de páginas, si contiene anexos u otro material que lo complemente)
- Resumen
-Descriptores (términos extraídos del Tesauro online de la UNESCO que describen el contenido de los documentos tratados)

Asimismo se adjuntó al registro bibliográfico la versi digital del documento en formato PDF el cual permite a los usuarios acceder desde el OPAC del CENDIE. Vale aclarar que si bien esto timo todavía no está en funcionamiento se implementará en un mediano plazo.

De esta manera se logró una descripci completa y con los elementos suficientes para una eficiente bqueda y recuperaci. Utilizar un sistema que se encuentra en constante desarrollo, reduce las posibilidades de que el mismo se vuelva obsoleto y facilita la administraci de las colecciones y democratiza el acceso a las mismas.

PRESERVACIÓN DIGITAL [11]

Todo este proceso se da en el marco de un proyecto de preservaci digital a través del cual se han definido estrategias y acciones específicas, continuas, y a largo plazo. Teniendo en cuenta la estabilidad en el tiempo

[11] La UNESCO a través de la *Carta para la Preservaci Documental del Patrimonio Digital* (2023), incorpora al nuevo lenguaje de la gesti de la informaci y del patrimonio documental, el concepto *preservaci digital.*
A partir de los nuevos retos globales de la comunidad y preocupaci para salvaguardar el patrimonio digital del mundo llama la atenci a los Estados Miembros. En su Carta expresan "El patrimonio digital corre el peligro de perderse para la posteridad. Contribuyen a ello, entre otros factores, la rápida obsolescencia de los equipos y programas informáticos que le dan vida, las incertidumbres existentes en torno a los recursos, la responsabilidad y los métodos para su mantenimiento y conservaci y la falta de legislaci que ampare estos procesos."

de los productos digitalizados y la obsolescencia tecnolica de las herramientas utilizadas, con el fin de asegurar la permanencia en el tiempo y el fácil acceso plico de toda la normativa técnico pedagica que está en guarda en la instituci.

Para ello se realizó la digitalizaci de los documentos, actos normativos, para luego realizar su procesamiento con un software de reconocimiento tico de caracteres (OCR) y realizar la conversi del documento al formato PDF con posibilidad de bqueda de texto. De esta forma, se pueden preservar los detalles originales del documento, lo cual es importante dado su naturaleza histica, preservando detalles importantes de los documentos como las firmas de autoridades, sellos oficiales y otras características de relevancia. También tiene como objetivo reducir el peso o tama del documento, haciendo más sencilla su carga en la base de datos y permitiendo una rápida visualizaci y descarga del mismo por las usuarias y los usuarios, teniendo a su vez, estas y estos, la posibilidad de realizar bquedas de texto dentro del documento a través de las herramientas de bqu eda de los programas de visualizaci de archivos en formato PDF.

Es importante selar que esta colecci especial es abierta, lo cual significa en el campo de la bibliotecología, que puede crecer permanentemente: comprende el ingreso, registro y procesamiento técnico de nuevos documentos, en este caso de normas del período.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bossié, F. (24-26 de abril de 2009). *De libros, bibliotecas y bibliotecarios en tiempos de dictadura* [ponencia]. 12 Congreso Internacional de Promoci de la Lectura y el Libro, Ciudad Automa de Buenos Aires, Argentina. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.852/ev.852.pdf

Guinchat, C. & Menou, M. (1992). *Introducci general a las ciencias y técnicas de la informaci y documentaci.* CSIC-UNESCO.

Gociol, J. & Invernizzi, H. (2002). *Un golpe a los libros.* Eudeba.

Gudelevicius, M. (2012). La política educativa implementada durante el primer a del "Proceso de Reorganizaci Nacional": Contradicciones y límites. *Trabajos y Comunicaciones* (38), 87-109. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5780/pr.5780.pdf

Katz, R. (1996) *Historia de la educaci en la provincia de Buenos Aires.* Biblioteca educativa.

Koha. Sistema Integral de Gesti Bibliotecaria. V ersi 20.11.03.000

Puiggr, A. (2003) *Qué pas en la educaci argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Galerna.

Rodríguez, L. (2011). La influencia catica en la educaci: el caso del ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981). *Estudios* (25), 141-157. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9191/pr.9191.pdf

UNESCO (2003). Carta sobre la preservaci del patrimonio digital. https://www.unesco.org/es/legal-affairs/charter-preservation-digital-heritage

MARCO NORMATIVO

Direcci General de Cultura y Educaci. (2020, 27 de enero). Resoluci 33/2020.

Direcci General de Cultura y Educaci. (2008, 23 de junio). Resoluci 2536/2008.

Ministerio de Educaci. (1979, 4 de abril). Resoluci 755/1979

Ministerio de Educaci. (1976, 19 de marz o). Resoluci 723/1976.

Ministerio de Educaci. (1981, 26 de marz o). Resoluci 618/1981.

Ministerio de Educaci. (1981, 26 de marz o).Resoluci 619/1981.

Ministerio de Educaci. (1978, 19 de diciembr e) .Resoluci 3676/1978.

Ministerio de Educaci. (1976, 13 de ma yo) Resoluci 281/1976.

Ministerio de Educaci. (1978, 13 de ener o).Resoluci 9/1978.

Ministerio de Educaci. (1978, 25 de agost o). Resoluci 2607/1978.

Ministerio de Educaci. (1979, 29 de agost o). Resoluci 2041/1979.

Ministerio de Educaci.(1976, 20 de julio). Resoluci 984/1976.

Ministerio de Educaci. (1978, 3 de octubr e).Resoluci 2977/1978.

Ministerio de Educaci. (1976, 5 de octubr e). Resoluci 2140/1976.